



Carla Sofia Santos Ribeiro

**OS FORMADORES E OS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO:
ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS FORMAS DA
SUA UTILIZAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
2011

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**OS FORMADORES E OS REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO: ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE AS FORMAS DA SUA UTILIZAÇÃO**

Carla Sofia Santos Ribeiro

Outubro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, Orientada pela Professora Doutora **Marta Santos**
(F.P.C.E.U.P.).

Resumo

A formação profissional encontra-se, cada vez mais, presente nas sociedades atuais, e tem tentado resolver problemas de baixa qualificação escolar. No entanto, o conhecimento científico existente sobre a atividade do formador e sobre a utilização dos referenciais de formação é ainda bastante reduzido.

O presente estudo pretende assumir-se como contributo para aumentar o conhecimento científico sobre a atividade do formador e sobre a utilização dos referenciais de formação, através da exploração dos seus percursos académico e profissional, da perceção que têm do referencial, da sua utilização e da exploração dos desvios à utilização prevista do referencial. Foram realizadas doze entrevistas semi-estruturadas a um total de doze formadores, as quais foram analisadas através do programa “Tropes”.

Os resultados apontam que apesar da variabilidade de percursos individuais dos formadores existem algumas proximidades nos seus percursos escolares.

A principal contribuição prende-se com o conhecimento da perceção que estes formadores têm do referencial, a utilização que fazem e os desvios realizados nesta utilização. Conclui-se que os referenciais são mais percecionados como desadequados por parte dos formadores da área tecnológica e são mais vistos como adequados por parte dos formadores das áreas sociocultural e científica. Conclui-se, ainda, que a utilização do referencial varia de formador para formador, uns utilizam mais do que outros. Finalmente, conclui-se que existem de facto alguns desvios na utilização do referencial, por praticamente todos os formadores entrevistados, e esses desvios baseiam-se em adaptações, ajustes e abordagens modificadas.

Abstract

Professional training is increasingly present in contemporary societies, and has tried to solve problems of low educational qualifications. However, the existing scientific knowledge about the activity of the trainer and the use of referential of formation is still rather low.

This study to intend to be assumed as a contribute to increasing the scientific knowledge about the activity of the trainer and about the use of references of formation, through the exploitation of their educational and professional paths, the perception of the references, its use and exploitation of deviation from the intended use of that referential. Twelve semi-structure interviews were accomplished to a total of twelve trainers, which were analyzed through the programme “Tropes”.

The results show that despite the variability of individual trajectories of trainers exist some proximities in their school path.

The main contribution relates to with knowledge of the perception that these trainers are of the referential, their utilization and deviations made in this utilization. We conclude that referential are perceived as inappropriate by the trainers in the technological area and are seen as more adequate (appropriate) by the trainers of the sociocultural and scientific areas. We conclude also that the use of the standard varies from trainer to trainer, some use more than others. Finally, we conclude that there are indeed some deviations in the use of the referential, by practically all trainers interviewed, and these deviations are based on adaptations, adjustments and modified approaches.

Résumé

La formation professionnelle est de plus en plus présents dans les sociétés contemporaines, et a tenté de résoudre les problèmes de faible niveau d'instruction. Toutefois, les connaissances scientifiques existantes sur l'activité du formateur et l'utilisation des référentiels de formation est encore assez faible.

Cette étude vise à se positionner comme une contribution afin d'accroître les connaissances scientifiques sur l'activité du formateur et l'utilisation des référentiels de formation, à travers l'exploitation de ses parcours scolaire et professionnel, leur perception du référentiel, son utilisation et l'exploitation des déviations par rapport à utilisation prévue du programme de formation. Ont été réalisées douze entrevues semi-structurées à un groupe de douze formateurs, lesquelles ont été analysées à travers du programme "Tropes".

Les résultats montrent que malgré la variabilité des trajectoires individuelles des formateurs existe quelques proximités dans leur carrière scolaire.

La principale contribution se rapporte avec la connaissance de la perception que ces formateurs ont du référentiel, leur utilisation et les déviations réalisés dans cette utilisation. On conclut que des référentiels sont plupart perçus comme inappropriés par les formateurs dans le domaine technologique et sont considérés comme plus appropriés par les formateurs dans les domaines socioculturel et scientifiques. On a également conclu que l'utilisation du référentiel varie d'un formateur en formateur, certains utilisent plus que d'autres. Enfin, on conclut qu'il y a effectivement quelques déviations dans l'utilisation du référentiel, par pratiquement tous les formateurs interviewés, et ces déviations sont basées sur des adaptations, des ajustements et des abordages modifiées.

Agradecimentos

À Professora Doutora Marta Santos, enquanto orientadora deste estudo, pelas sugestões, pelas análises críticas e pela disponibilidade e incentivo.

À Dr.^a Ana Paula, por permitir a realização deste estudo na escola de formação profissional, à Dr.^a Marisa, por intermediar o pedido de realização do estudo e pelo apoio, à Dr.^a Bárbara Dimas, por toda a ajuda e apoio, e a todos os formadores que participaram neste estudo, pela disponibilidade e cooperação.

Aos colegas da Universidade Lusíada e do atelier de Psicologia do Trabalho da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela colaboração, pelos momentos de trabalho e pela amizade demonstrada ao longo deste percurso.

À Célia, pela colaboração incondicional, pelo apoio, pela troca de ideias, pela partilha de textos, dúvidas e opiniões e pelo carinho e grande amizade demonstrada ao longo de todos estes anos.

À Alexandrina, pela amizade, pela entreaajuda e por fazer parte deste percurso.

À minha mãe e irmã, pelo amor, pelo carinho, pela paciência e pelo apoio incondicional.

Ao Filipe, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e por estar sempre presente.

Abreviaturas

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CAP	Certificado de Aptidão Pedagógica
CEF	Curso de Educação e Formação
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
DGFV	Direcção-Geral de Formação Vocacional
DGIDC	Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
FOR	Formador
EFA	Educação e Formação de Adultos
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
ME	Ministério da Educação
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
UC	Unidades de Formação Capitalizáveis
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração

Índice

Introdução.....	2
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	5
1.1 A formação em Portugal.....	5
1.1.1 As modalidades de formação	7
1.1.2 Os cursos CEF	9
1.2 Os formadores e o seu papel.....	12
1.3 Os referenciais de formação	16
1.3.1 Descrição dos referenciais de formação dos CEF.....	19
Capítulo II: Metodologia	23
2.1 Objetivos do estudo	23
2.2 Participantes	23
2.3 Instrumentos	25
2.4 Procedimento.....	25
Capítulo III: Apresentação dos resultados.....	30
3.1 O percurso dos formadores e os referenciais	30
3.2 Análise das práticas sobre o referencial	33
3.3 Utilização do referencial.....	39
3.4 O que fazem para o utilizar.....	42
3.5 Características do referencial.....	44
Capítulo IV: Discussão dos resultados	47
4.1 Percurso escolar e profissional dos formadores	47
4.2 Os formadores e o que pensam do referencial.....	48
4.3 A real utilização do referencial.....	51
4.4 Os referenciais e os devios na utilização prevista deste	53
Capítulo V: Reflexões finais	56
Referências Bibliográficas	58
Anexos	

Índice Quadros

Quadro 1	Tipologias dos Cursos de Educação e Formação	10
Quadro 2	Caracterização dos participantes	24
Quadro 3	Data e duração dos momentos de recolha de dados	26
Quadro 4	Motivos que levaram os formadores a entrarem na formação.....	32
Quadro 5	Dados da subcategoria <i>adequação</i>	33
Quadro 6	Dados da subcategoria <i>desfasamento</i>	34
Quadro 7	Dados da subcategoria <i>exigentes</i>	35
Quadro 8	Dados da subcategoria <i>extensos</i>	35
Quadro 9	Dados da subcategoria <i>prático</i>	36
Quadro 10	Dados da subcategoria <i>ambicioso</i>	36
Quadro 11	Dados da subcategoria <i>atualizados e revistos</i>	37
Quadro 12	Dados da subcategoria <i>flexibilidade</i>	37
Quadro 13	Dados da subcategoria <i>facilitar</i>	38
Quadro 14	Dados da subcategoria <i>orientar</i>	39
Quadro 15	Dados da subcategoria <i>consulta</i>	40
Quadro 16	Dados da subcategoria <i>planificação</i>	40
Quadro 17	Dados da subcategoria <i>presença do referencial</i>	41
Quadro 18	Dados da subcategoria <i>rigidez</i>	41
Quadro 19	Dados da subcategoria <i>abordagem</i>	43
Quadro 20	Dados da subcategoria <i>adaptações</i>	43
Quadro 21	Dados da subcategoria <i>cumprimento do referencial</i>	44
Quadro 22	Dados da categoria <i>características do referencial</i>	44

Índice Figuras

Figura 1	Percurso escolar e profissional dos formadores	30
----------	--	----

Índice Anexos

Anexo 1	Exemplo de referencial das áreas sociocultural e científica
Anexo 2	Exemplo de referencial da área tecnológica
Anexo 3	Guião das entrevistas
Anexo 4	Categorias da análise de conteúdo com o Tropes
Anexo 5	Gráficos das frequências das subcategorias

Introdução

Introdução

A formação profissional desempenha, cada vez mais, um papel indispensável ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e é percebida como forma de responder a problemas económicos e sociais. A aprendizagem ao longo da vida é vista como essencial para o desenvolvimento e progresso dos países. Desde a integração de Portugal na União Europeia verificou-se um aumento das ações de formação profissional, criadas para abranger diferentes públicos e diferentes objectivos.

Podemos dizer que o conceito de aprendizagem ao longo da vida é essencial na revolução do conceito de aprendizagem e é um conceito que hoje ultrapassa diversas barreiras dos modelos de educação tradicional, obrigando à definição de novos paradigmas e modelos de educação e formação. Tudo isto deriva do caminho que se tem percorrido em direcção a uma sociedade que se intitula do conhecimento. Deste modo, a escola tradicional sofreu algumas alterações. O ensino em Portugal passou a ser estruturado de forma a integrar respostas que suprissem as necessidades de formação de jovens, que por alguma razão abandonaram os estudos ou que pretendiam ter uma outra via de formação, e para os adultos, que há muito tinham deixado o sistema escolar, mas que, por várias razões, entre elas a progressão no emprego, a procura de novas áreas de trabalho ou mesmo para sair do desemprego, necessitavam de lá voltar. É preciso referir que, as novas modalidades de formação foram implementadas em paralelo como ensino tradicional. Para alcançar o propósito de formar mais jovens e adultos, foi implementada a “Iniciativa Novas Oportunidades”, que tinha como objectivo qualificar um milhão de portugueses até 2010, e desse milhão envolver 650 mil jovens em cursos de Educação e Formação e que pelo menos 50% fossem cursos profissionalizantes. Esta iniciativa surgiu com o intuito de aumentar a qualificação dos portugueses.

Muito se fala de formação profissional mas, no entanto, pouco se sabe sobre os atores de formação e sobre o papel que desempenham. O grupo profissional dos formadores é percebido como indefinido. A profissionalização dos formadores foi confirmada mas a sua atividade permanece em estado de ‘semi-profissão’ ou de ‘quase-profissão’ (Thibault, 1997). O papel dos formadores pode ser entendido como o de um mediador social e como o de um mediador simbólico, que estabelece que conteúdos devem estar em jogo num determinado momento com aqueles formandos particulares, tendo em vista a melhoria dos

seus saberes e saberes-fazer. Segundo Duarte (1998) o papel do formador é o de favorecer o processo de aprendizagem.

Também, pouco se sabe sobre os referenciais de formação e tudo o que envolve a sua utilização na formação. Construídos como documentos orientadores da ação formativa, os referenciais dizem respeito a temas relevantes da formação e corresponde, a conjuntos de competências específicas, que se pretendem desenvolver, e em função das quais se desenvolve o respectivo programa.

Uma vez que existe pouco conhecimento sobre a atividade do formador e sobre a efetiva utilização dos referenciais de formação, parece pertinente investigar sobre estes temas. Procurou-se, então, com este estudo, responder às seguintes questões: Qual a perceção que os formadores têm do referencial?; Qual a utilização do referencial e de que forma se processa?; Existem desvios na utilização prevista do manual e na forma como ele é efetivamente utilizado? Quais? As possíveis respostas a estas questões serão apresentadas e discutidas nas páginas que se seguem.

O presente estudo começa com um enquadramento teórico, que serviu de base na recolha de dados (Capítulo I). Seguidamente, é feita a descrição da metodologia utilizada, referindo aspectos como os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, os instrumentos usados e o procedimento (Capítulo II). Após este capítulo, serão apresentados os resultados obtidos, de acordo com as principais categorias encontradas (Capítulo III). Seguidamente, Serão discutidos os principais resultados (Capítulo IV). Por último, serão apresentadas algumas reflexões finais (Capítulo V).

Capítulo I

Enquadramento teórico e metodológico

I. Enquadramento teórico e metodológico

1.1 A formação em Portugal

Nos últimos 30 anos, Portugal tem feito grandes esforços para a qualificação da sua população, em todos os níveis, com a intenção de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos. Contudo, para Afonso e Ferreira (2007) Portugal, em comparação com os países da União Europeia – 25, possui um défice que se prende com os baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional que caracterizam uma grande parte da população ativa. No entanto, nas últimas décadas este défice tem vindo a diminuir (Afonso & Ferreira, 2007) e, segundo o relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2008) existe uma ligeira melhoria em relação à percentagem de alunos que concluem o ensino secundário em Portugal, ainda assim, esta percentagem é bastante inferior à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Numa reunião extraordinária realizada pelo Conselho Europeu de Lisboa (2000), conheceu-se a necessidade dos sistemas educativo e de formação se adaptarem às exigências da sociedade do conhecimento e também à necessidade de uma maior nível e qualidade do emprego, para tal, era preciso oferecer oportunidades de aprendizagem e formação concebidas para diferentes grupos-alvo em distintas fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.

A União Europeia estabeleceu como objetivo de até 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade terem completado o nível secundário. Para isso, a Comissão Europeia insistiu para que Portugal implementasse algumas medidas no sentido de assegurar uma forte melhoria dos níveis de habilitação dos jovens, que se traduz no Programa de Estabilidade e Crescimento 2006-2010 (Diário da República, 1.^a série - N.º 214/2007). Em 2006, verificou-se que cerca de 3 500 000 dos activos tinham um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2 600 000 inferior ao 9º ano e que cerca de 485 mil jovens entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estavam inseridos no mundo do trabalho sem terem concluído o 12º ano de escolaridade, 266 mil dos quais sem terem concluído o 9º ano de escolaridade (Diário da República, 1.^a série - N.º 214/2007).

Neste contexto, surgiu a “Iniciativa Novas Oportunidades”, tendo como principal objetivo qualificar um milhão de portugueses até 2010, aumentando o nível de qualificação para o 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.

A “Iniciativa Novas Oportunidades” possui dois eixos distintos. Um dos eixos é direcionado para os jovens, promovendo diferentes vias de qualificação profissional, como é o caso dos cursos profissionais, cursos de aprendizagem e cursos de ensino artístico especializado (ANQ, 2011). O outro eixo de intervenção é direcionado a pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade ou o nível secundário e tem como vias de qualificação o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), as Formações Modulares Certificadas e outras vias de conclusão do nível secundário de educação (ANQ, 2011). Esta iniciativa possui uma dupla estratégia: a elevação das taxas de conclusão do nível secundário nos jovens, combatendo o abandono precoce e uma aposta no reforço das vias profissionalizantes e, a persistente recuperação dos níveis de qualificação da população adulta, através da conjugação da educação de adultos com a generalização dos processos de RVCC.

Segundo Afonso e Ferreira (2007), o nosso sistema de educação e formação profissional é baseado num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação e garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. A “Iniciativa Novas Oportunidades” permitiu uma abordagem diferente da educação-formação realizada em Portugal e são visíveis as repercussões positivas que a iniciativa teve.

A formação pode ser definida de diferentes formas, mas, para Alaluf (2007), a noção de formação indica uma educação finalizada para o emprego, que se situa no encontro entre escola e trabalho. Podemos dizer que o termo formação está estreitamente ligado à noção de competência. Competência é um termo com alguma ambiguidade, para Alaluf (2007), ela encontra-se nas esferas da escola e do emprego e torna-se o fundamento da formação, podendo ser definida como a capacidade de mobilizar saberes, saber-fazer e saber-ser. Estes saberes são sistematizados em documentos oficiais de formação, nomeadamente sob a forma de diplomas, podendo ser adquiridos por várias vias, das quais se destacam a aprendizagem por curso profissionalizante, a formação inicial ministrada nos locais de trabalho, a formação contínua e os processos de RVCC. Desta forma, como nos diz Alaluf (2007), o objeto da formação é a obtenção de competências e a formação profissional

assume-se como um processo de aprendizagem passível de permitir a aquisição de saberes e de saberes-fazer, necessários para o exercício de um ofício ou de uma atividade profissional. Como nos diz Caspar (2007) formar-se é querer transformar-se, é adquirir ou desenvolver saber e saber-fazer, capacidades e competências.

Sobre este assunto de formação profissional, Portugal enfrenta dois desafios que se encontram intimamente ligados. O primeiro desafio indica a grande necessidade de assegurar um aumento expressivo dos indivíduos com acesso à formação, quer inicial, quer contínua ao longo da vida. O segundo desafio indica a necessidade de assegurar a importância e a qualidade do investimento em formação, isto é, de aumentar a eficácia e a credibilidade da aplicação dos recursos destinados a estas políticas.

Ainda neste campo, é importante esclarecer que existem várias modalidades de formação e algumas delas vão ser referidas no ponto seguinte.

1.1.1 As modalidades de formação

Existem vários tipos de formações dirigidas para diferentes tipos de necessidades. A formação inicial, ou seja, que têm como objectivo aumentar a qualificação dos jovens, promovendo a sua empregabilidade e a adequação das suas qualificações às necessidades do desenvolvimento sustentado, de aumento da competitividade e de coesão social da economia portuguesa, desenvolvendo cursos de dupla certificação em diferentes áreas. A formação contínua, cujo objetivo é o reforço das competências e da qualificação dos adultos, empregados e desempregados, promovendo, assim, percursos formativos qualificantes que contribuam para o reforço e/ou desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial e para a adaptabilidade dos trabalhadores (<http://www.escfop.pt>, recuperado em 4, Julho, 2011).

Na formação inicial estão presentes os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos de Aprendizagem e os Cursos de Especialização Tecnológica:

- Os CEF são uma oferta formativa que visa o aumento da qualificação escolar e a aquisição de competências profissionais, facilitando o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados, e que permitem a obtenção do 9º ou 12º ano e, simultaneamente, a preparação da entrada no mercado de trabalho com qualificação escolar e profissional (<http://www.escfop.pt>, recuperado em 4, Julho, 2011), este estudo incide sobre este curso e por isso vai ser mais aprofundado no ponto a seguir.

- Os cursos de aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos, conferindo o nível 3 de formação profissional e o ensino secundário (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011).
- Os Cursos de Especialização Tecnológica são cursos de nível pós-secundário não superior e que visam conferir uma qualificação profissional de nível 4, com base em formação técnica especializada e, os Cursos Profissionais, que são cursos de nível secundário, vocacionados para jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho, permitindo o prosseguimento de estudos e conferindo um nível 3 de formação profissional (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011).

Na formação contínua temos os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA's), as Formações Modulares e o processo de RVCC:

- Os cursos EFA destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, com o propósito da inserção, reinserção e progressão no trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou o secundário (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011). Estes cursos têm como objectivo elevar as qualificações dos adultos.
- As formações modulares dizem respeito às unidades de formação de curta duração, e estão integradas no âmbito da formação contínua de activos, permitindo o reforço ou a aquisição de competências pessoais e profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho e destinam-se a activos empregados ou desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos (<http://www.escfop.pt>, recuperado em 4, Julho, 2011).
- O RVCC está enquadrado na “Iniciativa Novas Oportunidades” e permite aumentar o nível de qualificação escolar (RVCC escolar) e profissional (RVCC profissional) da população adulta, através da valorização das aprendizagens realizadas fora do sistema de educação ou de formação profissional (<http://www.iefp.pt/formação/RVCC>, recuperado em 13, Setembro, 2011). Este processo tem como destinatários os adultos com mais de 18 anos, que não frequentaram ou concluíram um nível de ensino básico ou secundário e que tenham alcançado conhecimentos e competências, através da sua experiência em distintos contextos, que possam ser formalizadas numa certificação escolar (<http://www.iefp.pt/formação/RVCC>, recuperado em 13, Setembro, 2011), isto para o RVCC escolar. No RVCC profissional os destinatários são os ativos empregados

e desempregados, com mais de 18 anos, que adquiriram saberes e competências através da sua experiência profissional ou noutros contextos e desejem vê-las reconhecidas através de uma certificação formal (<http://www.iefp.pt/formação/RVCC>, recuperado em 13, Setembro, 2011). Através do RVCC, os adultos podem obter certificação de nível básico ou de nível secundário.

1.1.2 Os cursos CEF

Tendo presente o grande número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo ao encontro das directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Despacho Conjunto n.º 453/2004). Em 14 de Dezembro de 2005, foi apresentada publicamente pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) a “Iniciativa Novas Oportunidades”, que já foi referida anteriormente, cujo principal objectivo é que um número cada vez mais alargado de jovens e adultos complete o ensino secundário, sendo este considerado um patamar mínimo na sua qualificação. Desde então, um relatório do ME e do MTSS (2009) sobre esta iniciativa afirma que foram realizados vários progressos que permitiram aquisições relevantes em matéria de educação e formação para várias camadas da população portuguesa.

A criação dos cursos CEF foi uma das medidas adotada para combater o insucesso escolar dos alunos e assumir o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão.

Estes cursos, propõem uma reorientação do percurso educativo, quando os jovens ainda se encontram dentro da escolaridade obrigatória. Assim, estes cursos, devido à sua flexibilidade, proporcionam respostas alternativas para aqueles que, pelas suas características próprias e despistes vocacionais específicos, necessitem de trajetos alternativos de educação e formação, com vista à sua plena inclusão social e futura inserção profissional. Estes cursos destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23, à data de início de curso, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a vida regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário (<http://www.iefp.pt>, recuperado em 20, Setembro, 2011).

Segundo o regulamento, que se encontra em anexo ao despacho conjunto n.º 453/2004, os CEF constituem uma alternativa ao sistema de ensino formal, contribuindo para a aquisição de um conjunto de competências, atitudes e comportamentos pessoais e profissionais vocacionados para a inserção no mundo do trabalho, e o aumento das qualificações profissionais dos jovens no quadro das políticas de educação, formação e trabalho. Estes cursos são organizados tendo em conta diversas tipologias, o que proporciona uma resposta flexível e adequada ao percurso escolar de cada aluno. As diferentes tipologias encontram-se sistematizadas no quadro que se segue (cf. Quadro 1).

Percursos de formação	Condições de acesso	Duração (horas)	Certificação escolar e profissional
Tipo 1	Inferior ao 6.º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções.	Até 2 anos lectivos (1125)	6.º ano de escolaridade Qualificação de Nível 1
Tipo 2	Com o 6.º, 7.º ou frequência no 8.º ano de escolaridade.	2 anos lectivos (2109)	9.º ano de escolaridade Qualificação de Nível 2
Tipo 3	Com 8.º ano de escolaridade ou frequência sem aprovação do 9.º ano de escolaridade.	1 ano lectivo (1200)	9.º ano de escolaridade Qualificação de Nível 2
Tipo 4	Com 9.º ano de escolaridade ou frequência de nível secundário sem o concluir, com uma ou mais retenções.	1 ano lectivo (1230)	Certificado de Competências Escolares Qualificação de Nível 2
Curso de Formação Complementar	9º ano de escolaridade e curso de qualificação inicial de nível 2 ou titulares de curso de tipo 2 ou 3, que pretendam prosseguir a sua formação.	1 ano lectivo (1020)	Certificado de Competências Escolares
Tipo 5	Com o curso Tipo 4, o 10.º ano profissionalizante, o 10.º ano de um curso do ensino secundário ou frequência do 11.º ano, sem aproveitamento com interrupção não inferior a um ano lectivo.	2 anos lectivos (2276)	12.º ano de escolaridade Qualificação de Nível 3
Tipo 6	Com 11.º ano de escolaridade ou frequência do 12.º ano sem aprovação.	1 ano lectivo (1380)	12.º ano de escolaridade Qualificação de Nível 3
Tipo 7	Com o 12.º ano de escolaridade	1 ano lectivo (1155)	Qualificação de Nível 3

Quadro 1 - Tipologias dos Cursos de Formação e Educação

Os CEF apresentam uma estrutura curricular essencialmente profissionalizante, que é composta por quatro componentes de formação, nomeadamente, sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho (<http://www.iefp.pt>, recuperado em 20, Setembro, 2011). As componentes de formação sociocultural e científica são organizadas tendo em conta os referenciais e orientações curriculares definidos, para cada tipo de curso, pelo ME, visando a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade, e na abordagem de temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional, em articulação com as componentes de formação tecnológica e de formação prática (Despacho Conjunto n.º 453/2004). Estas componentes ainda visam o desenvolvimento pessoal, social e profissional numa perspectiva de: (a) desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação, (b) aproximação ao mundo do trabalho e da empresa, (c) sensibilização às questões da cidadania e do ambiente e, (d) aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho (Despacho Conjunto n.º 453/2004). A componente de formação tecnológica visa a qualificação profissional e podem ter por base os referenciais formativos, perfis e conteúdos das ofertas formativas da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) (Despacho Conjunto n.º 453/2004). Por último, a componente de formação prática é estruturada num plano individual de formação ou rotineiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho, ou seja, assume a forma de estágio e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira importantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida (Despacho Conjunto n.º 453/2004).

Segundo o guia de orientações do ME e ANQ (2011), o desenvolvimento do curso é assegurado por uma equipa pedagógica, coordenada pelo diretor de curso, e integra os professores das diferentes disciplinas, os profissionais de orientação, os professores acompanhantes de estágio e outros elementos que intervenham na preparação e concretização do curso, nomeadamente os formadores externos. Compete a esta equipa a organização, realização e avaliação do curso, designadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à ação pedagógica dos formadores que a integram, o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição

para a vida activa, uma adequada inserção no mundo do trabalho ou prosseguimento em percursos subsequentes (ME & ANQ, 2011).

A forma como estes cursos estão organizados privilegia uma maior articulação entre a teoria e a prática e permite responder de uma forma mais adequada às expectativas e interesses de muitos jovens, promovendo uma estreita relação com o mundo do trabalho (Lavrador, 2010). É sobretudo na componente de formação prática que reside a diferença entre os CEF e um percurso regular, uma vez que esta formação permite aos alunos o contacto com tecnologia e técnicas que se encontram para além das situações que são simuladas durante as aulas, criando assim oportunidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos a atividades concretas, no mundo real de trabalho (Lavrador, 2010). Através da realização destes cursos, espera-se a aquisição de competências que facilitem a inserção no mundo do trabalho e consciencialização da necessidade da educação e formação ao longo da vida.

1.2 Os formadores e o seu papel

É notório que os formadores em formação profissional, cada vez mais, têm sido alvo de uma atenção crescente por parte da comunidade científica. Contudo, é ainda difícil definir este grupo profissional. A profissionalização dos formadores foi confirmada, no entanto, a sua actividade permanece em estado de ‘semi-profissão’ ou de ‘quase-profissão’ (Thibault, 1997). Segundo Pottier (2005), o grupo profissional dos formadores possui uma fragilidade identitária e pode ser ligado a expressões como grupo indeterminado ou invisível. Ao formador podem ser atribuídas outras designações, nomeadamente instrutor, monitor, animador e tutor da formação.

É importante referir que os formadores exercem uma pluralidade de funções, em contexto de formação profissional, como a transmissão do conhecimento e a sua apropriação no sentido de uma mudança nos formandos, o acompanhamento e orientação e, também, o controlo social (Abbadie Dalemont & Algrin, 2006). “Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes” são, segundo Caspar (2007), as funções exercidas pelos formadores. Segundo Cabrito (1994) o formador tem o objectivo de contribuir, através da sua dedicação pessoal, para o progresso e desenvolvimento do seu país. Ele cumpre um papel essencial de “catalisador e multiplicador de mudanças e de desenvolvimento. Para isto, é necessário que

esteja consciente desse seu papel e da sua importância e que o procure realizar com dedicação e eficácia (Cabrito, 1994). Assim, este visa propiciar a aquisição de competências profissionais que confirmem aos indivíduos em formação o domínio de técnicas fundamentais ou avançadas, que lhes possibilitem o seu sucesso num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, onde o mundo tecnológico está em permanente mudança (Cabrito, 1994). As funções dos formadores constituem uma realidade humana e respondem a uma necessidade social e económica que legitima a investigação do reconhecimento profissional (Thibault, 1997).

O Decreto-Regulamentar nº 66/94 (com alterações introduzidas pelo Decreto-Regulamentar nº 26/97) define legalmente o estatuto do formador, em Portugal, e define o formador como o profissional que, na execução de uma ação de formação, cria uma relação pedagógica com os formandos, beneficiando a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional. Segundo o mesmo decreto, podem distinguir-se formadores em função do regime de ocupação, do nível de formação que desenvolvem e da componente de formação que ministram. No que se refere ao regime de ocupação, os formadores podem ser permanentes ou eventuais, conforme desempenhem funções de formador como actividade principal ou como carácter secundário ou ocasional (Decreto-Regulamentar, nº66/94). Quanto ao vínculo laboral, os formadores podem ser internos, quando têm vínculo com a entidade formadora ou beneficiária, ou externos, nos restantes casos. Relativamente ao nível da formação que desenvolvem, os formadores têm o nível de formação correspondente à estrutura dos níveis de formação estabelecidos na Decisão nº 85/368/CEE do Conselho das Comunidades (Decreto-Regulamentar, nº66/94). Quanto às componentes de formação que desenvolvem, os formadores podem ser de formação teórica ou de práticas profissionais. Um dos requisitos obrigatórios de acesso à profissão é o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), que muitas vezes é adquirido por equivalência a graus universitários com especialização no ramo de ensino (Portaria nº 1119/97), mas também se assiste a um aumento de formações que dão acesso a profissão de formadores.

A questão do percurso profissional foi estudada por Cardon, em 1998, no âmbito de um inquérito sociológico aplicado a 520 formadores de sector público e privado da região francesa Nord Pas-de-Calais, França. Cardon (1998) distinguiu quatro tipos de percurso dos formadores: os formadores de profissão (238/520), os professores (46/520), os convertidos ao campo educativo (178/520) e, um grupo de reconversão discreta (54/520).

Para cada tipo de percurso Cardon (1998) diferenciou alguns perfis de percursos, que estão representados em classes (Cl.).

Dentro dos formadores de profissão ele distingue quatro perfis: Cl.0; Cl.1; Cl.12 e Cl.13, que na amostra que estudou representavam mais de metade dos indivíduos (51%). Estes perfis apresentam diferenças significativas mínimas dentro da sua experiência anterior fora do campo de formação, distinguida pela sua brevidade (Cl.0 e 1) ou pela sua característica não perdurável (Cl.12 e 13).

- Os perfis 0 e 1 (41%) destacam-se pelo critério da antiguidade na formação e pela idade dos sujeitos, 87% dos sujeitos na classe 1 têm menos de 29 anos, e por isso Cardon denominou de os “novos formadores”, enquanto os sujeitos no perfil 0 são, pelo contrário, os velhos da formação. Todos nestes perfis 1 e 2 são altamente qualificados e chegam à formação através de uma situação (de facto ou potencial) de desemprego na sequência de uma curta experiência de emprego (Cl.0) ou de quadro subalterno (Cl.1).
- Os perfis 12 e 13 distinguem-se dos perfis 0 e 1 pela sua primeira experiência profissional, no sistema educativo tradicional. No perfil 12 observa-se que os sujeitos são empurrados até aos seus limites administrativos autorizados e, em seguida, o ameaçador desemprego, a formação tem sido considerada como uma continuação lógica ou natural. Os sujeitos no perfil 13 começam a sua carreira na equipa dos professores auxiliares, mas passam rapidamente para a formação onde fazem carreira. Este perfil é característico de muitos dirigentes ou directores de organismos privados. Em ambos os perfis os sujeitos são elevadamente qualificados.

No grupo dos professores encontram-se os perfis 5 e 14, que têm uma carreira sólida na profissão docente (10% dos sujeitos).

- Os indivíduos do perfil 5 são vistos como os estrategistas da sua instituição, durante muito tempo são professores, mas ocupando posições subalternas no corpo de ensino. São considerados os consultores de formação contínua e tanto estão presentes no sector público como privado da formação. A passagem de um campo para o outro permite alargar os seus horizontes profissionais e sociais. Estes sujeitos por uma posição superior na carreira docente. Também neste perfil os indivíduos são altamente qualificados.

- O perfil 14 é outro caso em que os sujeitos têm a sua carreira enraizada na profissão docente e são os que possuem os diplomas mais elevados, de todos os perfis estudados por Cardon. Depois de muitos anos como professores assumem a actividade de formação. Estes indivíduos asseguram quase sempre uma dupla missão de formação inicial/formação contínua, ambas as missões estão intimamente ligadas à ideia de educação contínua.

No grupo dos convertidos ao campo educativo temos os perfis 8, 9, 2, 10 e 6, cuja atividade profissional está fora do campo de educação e formação.

- Os perfis 8 e 9 são característicos de sujeitos que chegam à formação através de uma situação de desemprego (15,6% dos indivíduos), a que Cardon designou campo de formação para os desempregados. Distinguem-se principalmente pela distribuição sexual nas situações de empregado/a (Cl.8), em que de 29 sujeitos 69% são mulheres, ou de operário (Cl.9) em que de 43 indivíduos 95% são homens. Depois de muito tempo nestas posições mudam de condição, os empregados passam a exercer uma profissão intermediária, enquanto os operários passam a contramestres. No entanto, estas condições não se mantêm por muito tempo, acabando por levar estes indivíduos à situação de desemprego. Estes são os perfis com qualificações mais baixas e a formação exige, geralmente, diplomas mais elevados, então estes sujeitos atestam a sua formação profissional técnica, o diploma profissional ou de segundo ciclo (ensino superior francês). Assim, passam a ocupar o lugar de formadores auxiliares.
- Os sujeitos nos perfis 2 e 10 inserem-se na classe média-baixa assalariada, permanecem muito tempo como técnicos (Cl.2, 1,9%) ou noutro quadro subalterno (Cl.10, 7,79% dos indivíduos). Estes sujeitos possuem níveis de escolaridade inferior quando comparados com os formadores de profissão, contudo têm bastante mais qualificação do que as classes 8 e 9. O percurso de ambos termina numa situação de desemprego que os leva à atividade de formação.
- O perfil 6, representa apenas 1,5% dos sujeitos, todos com formação escolar elevada, e representa os funcionários de quadro ou engenheiros. O seu percurso também acaba com uma situação de desemprego que os leva à profissão de formadores auxiliares ou de quadro.

No grupo de reconversão discreta encontram-se os perfis 3, 4, 7 e 11, que representam percursos diferentes uns dos outros.

- O perfil 3 é característico dos operários de profissão que um dia se instalam por conta própria (2,8% dos indivíduos). Depois de passarem por várias etapas, estes indivíduos convertem-se em artesãos ou comerciantes e mais tarde tornam-se formadores sem haver uma situação de desemprego. Estes sujeitos possuem diferentes diplomas.
- A classe 4 é típico das mulheres, a sua carreira é feita com uma mistura de situações de empregado ou de quadro subalterno até à paragem da atividade por muitos anos (3% dos indivíduos). A formação pode ser vista como uma forma de retornarem a uma atividade profissional.
- O perfil 7 é composto por funcionários do serviço social, que nunca tiveram contacto com a formação profissional, sendo representado por apenas 1,1% dos indivíduos. Estes funcionários passam muito tempo como monitores-educadores ou como educadores, onde executam trabalho social e, deste modo, trabalham em conjunto para a formação e para a educação especializada. Cardon denominou este perfil de radicalização do campo de formação. Este perfil é característico dos diretores de escolas e educadores de base.
- O perfil 11 que é típico dos psicólogos (4,7% dos indivíduos). O seu percurso é muito rectilíneo, depois de terminarem os estudos, a sua actividade profissional passa por exercer psicologia, e quem sabe mais tarde a diretoria.

Para Cardon (1998), existem dois tipos de formadores, o formador tipo quadro e o formador auxiliar. Na distinção do percurso dos formadores, Cardon (1998) utilizou sistematicamente a situação de desemprego, quer seja real ou virtual, na exposição dos motivos de acesso ao campo. Estes diferentes perfis evidenciam a existência de uma diversidade de atividades e empregos dos formadores.

1.3 Os referenciais de formação

Antes de aprofundar este assunto, é importante fazer referência à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e ao Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A ANQ é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. A sua missão passa por coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional

de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela “Iniciativa Novas Oportunidades”. O CNQ é um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que integra o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), é um instrumento aberto e em permanente atualização e é gerido pela ANQ (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011). Por sua vez, o SNQ, criado através da publicação do Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, promove a reorganização da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, integrando-as com objetivos e instrumentos comuns e sob um novo enquadramento institucional (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011). O CNQ tem como objetivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação a jovens e adultos. Nele, estão integrados imensas qualificações profissionais que abrangem diferentes áreas da educação e formação. Está organizado por áreas de educação e formação, e define para cada qualificação o perfil profissional, o referencial de formação de dupla certificação (componente de formação de base e de formação tecnológica) e o referencial de competências (integrando o referencial de RVCC).

A noção de referencial tornou-se mais importante nos últimos trinta anos, principalmente no campo da educação e formação, mas antes de ser adoptado a estes campos já se utilizava este termo em diferentes domínios como a matemática, a linguística, a física, a psicologia ou a informática (Cros & Raisky, 2010). Emergem definições do senso comum que resultam de campos disciplinares e sociais diferentes. O referencial é um construto social que clarifica as normas de uma atividade ou de um sentido dado aos sistemas sociais. Ele serve de referência para um grupo social, susceptível em seguida de tomar decisões e de fazer em relação a esta medida aceite comummente (Cros & Raisky, 2010). De forma simplificada podemos dizer que o referencial é um instrumento que se refere a algo e se apresenta em forma de lista, onde são anexas diversas tarefas. É um instrumento que, segundo a Comissão Interministerial para o Emprego (2001) visa o enquadramento de uma ação num estabelecido sistema de formação e a sua correlação com outros, encarando a oferta formativa a “montante e a jusante”.

Existem vários referenciais e Cros & Raisky (2010) distinguem dois. Primeiro temos o referencial profissional, que é o mesmo que dizer, o documento que descreve a profissão ou o setor profissional visado pelo diploma. Depois, temos o referencial de formação, isto é, o documento que indica aos formadores os objectivos, os conteúdos sobre os quais eles

devem fazer trabalhar os alunos e que dão um certo número de instruções pedagógicas para a sua implementação (Cros & Raisky, 2010). Os referenciais de formação são constituídos por unidades de formação de curta duração. Stroobants (2006) fala da existência dos referenciais de competências, que enunciam as tarefas parciais que são supostas corresponderem aos objectivos e fornecem referências para a avaliação, mas não os meios de formação. O mesmo autor refere que, por falta de instruções, os referenciais de competência tendem a complicar o processo educativo, uma vez que o reduzem a um treino em tarefas desprovidas de conteúdo. O referencial profissional contém em geral duas partes: a descrição do contexto e das funções específicas das profissões visadas, e uma ficha descritiva das actividades, que lista todas as actividades que os profissionais deste nível fazem (Cros & Raisky, 2010). O referencial de formação é construído através deste referencial profissional (Cros & Raisky, 2010), no entanto, pouco se sabe sobre a transição do referencial profissional para o referencial de formação (Cros & Raisky, 2001 as cited in Cros & Raisky, 2010).

Os conteúdos presentes nos referenciais de formação são escolhidos a partir de uma lista predefinida em catálogo, o que impõe resultados esperados e para Stroobants (2006), assiste-se a uma prioridade dos objectivos pretendidos sobre os programas, dizendo quais as competências que é previsto que os formandos tenham adquirido à saída.

O referencial, de acordo com a legislação deve ser a base para a estruturação da formação. As formações devem ser estruturadas, não devido a ordens de razão escolar mas devido a ordens com finalidades profissionais ou sociais (Cros & Raisky, 2010). O referencial permite à formação acompanhar e preparar as tendências de emprego e serve como suporte e referência na elaboração das descrições de perfis de emprego (Cros & Raisky, 2010).

É importante realçar que os referenciais não devem ser fechados, isto é, devem permitir adaptações, e mais relevante, devem permitir a sua adaptabilidade aos vários e distintos grupos a que se destinam, é fundamental a existência de flexibilidade na sua execução. Afonso e Ferreira (2007), corroboram este aspecto, dizendo que o CNQ, integra os referenciais de base para a construção e operacionalização dos programas de formação, transmitindo orientações curriculares para esse efeito, contudo, deixa margem de flexibilidade para as entidades formadoras desenvolverem as soluções formativas que considerem mais adequadas e eficazes face ao perfil de destinatários e também aos territórios onde intervêm.

1.3.1 Descrição dos referenciais de formação dos CEF

Pode-se ter acesso aos referenciais da componente de formação sociocultural e de formação científica (cf. Anexo 1) acedendo à página da ANQ: www.anq.gov.pt, que encaminha para os referenciais propostos pelo ME. Os referenciais são estruturados da mesma forma para todas as disciplinas dos CEF. A sua estrutura geral está dividida em duas partes:

- Na primeira parte está inserido: a caracterização da disciplina; a visão geral do programa; as competências que os formandos deverão ou poderão desenvolver; as orientações metodológicas/avaliação, onde é proposto a metodologia que o formador pode adoptar e onde consta algumas formas de avaliação que podem ser utilizadas; e o elenco modular para cada tipologia de curso (se é para conferir o 2º ciclo ou o 3º ciclo, e se o curso é de tipo 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 ou se são cursos de formação complementar).
- Na segunda parte, encontramos os módulos a serem dados na formação. Na exposição de cada módulo consta a sua designação, a sua duração, a sua apresentação, as competências visadas (competências que todos os formandos devem desenvolver), os objectivos de aprendizagem (objectivos que se pretende que os formandos atinjam), conteúdos (que devem ser abordados), orientações metodológicas (propõe a forma como os formadores devem abordar os temas e o que os formandos deverão fazer), a avaliação ou sugestões de avaliação (onde é sugerido formas de avaliação para cada módulo) e, a bibliografia/outros recursos. Isto para cada módulo de formação. Os referenciais da componente de formação sociocultural e de formação científica são os mesmos para todos os cursos de educação e formação.

Os referenciais da componente de formação tecnológica (cf. Anexo 2) encontram-se disponibilizados na página do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP): www.iefp.pt. Estes referenciais são organizados da mesma forma para todos os cursos de educação e formação. A sua organização é a seguinte:

- Primeiro temos a página de apresentação com: o logótipo do IEF, a área de formação, o itinerário de formação, a saída profissional (com o nível de qualificação que lhe é atribuído), a modalidade de formação e um espaço para observações.
- Posteriormente, encontramos o Perfil de Saída, onde é feita uma descrição geral sobre a saída profissional e indica as suas actividades principais.

- Depois, encontramos a Matriz Curricular, em que são apresentadas as unidades de formação capitalizáveis (UC), ou seja, os temas que vão ser abordados, tal como o código de cada unidade, válido para o IEFP, e a carga horária para cada unidade.
- De seguida, deparamo-nos com as Metodologias de Formação, onde é apresentado um texto sobre a organização da formação em UC's, entre outras coisas, este texto é igual para todos os referenciais da componente de formação tecnológica.
- Depois, encontramos o Desenvolvimento da Formação, onde mais uma vez aparecem as UC's, mas agora é apresentado os subtemas de cada unidade e a sua carga horária.
- Por fim, é feita a apresentação de cada UC. Para cada UC é indicado o itinerário, saída profissional e uma descrição dos objectivos da UC, e de seguida são apresentadas as subunidades de formação, com a indicação da sua carga horária, da sua designação, dos objetivos específicos e apresentação dos conteúdos programáticos.

Os referenciais da componente de formação tecnológica são diferentes para todos os cursos.

Posto isto, estes referenciais da componente de formação sociocultural e de formação científica e da componente de formação tecnológica apresentam algumas diferenças como se pode constatar pela descrição feita anteriormente.

Torna-se importante referir que, os referenciais para os CEF's e os referenciais para os EFA apresentam algumas diferenças. Primeiramente, ao contrário do que acontece nos CEF's, os referenciais dos cursos EFA estão disponibilizados no CNQ, e no mesmo referencial está integrada a formação de base e a formação tecnológica. A formação de base (na obtenção do nível 2) é constituída pelas seguintes áreas de competências-chave: Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a vida e, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Estas áreas de competências-chave são constituídas por unidades de formação de curta duração (UFCD), que são iguais em todos os cursos EFA, tal como a sua carga horária. A formação de base é, então, muito diferente da formação sociocultural e científica dos CEF. Já a parte tecnológica de ambos os cursos, para o mesmo nível de qualificação, é muito idêntica, uma vez que os conteúdos presentes nos referenciais são os mesmos, só se diferenciam ligeiramente na carga horária de alguns temas, mas a carga horária total é a mesma.

Estes referenciais são, também, diferentes dos referenciais utilizados nos processos de RVCC. O referencial de base para este tipo de curso está acessível no site da ANQ, e foi

criado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e tem como nome referencial de competências-chave, e abrange as mesmas áreas do referencial de formação base dos cursos EFA, sendo igual para todos os processos, e é, assim, muito diferente da formação sociocultural e científica dos CEF. Os referenciais de RVCC escolar (componente de base), de nível básico e de nível secundário são transversais ao conjunto das qualificações que integram o CNQ segundo o nível de qualificação e suportam-se nos respetivos referenciais de competências-chave (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011). Os referenciais de RVCC profissional (componente tecnológica) são específicos a cada qualificação que integra o CNQ e estruturam-se em unidades de competência. É a partir destes referenciais que são construídos os vários instrumentos de avaliação mobilizados no âmbito dos processos de RVCC profissional (<http://catalogo.anq.gov.pt>, recuperado em 15, Junho, 2011). No entanto, se compararmos o referencial de RVCC profissional e o referencial CEF para a mesma área, observamos que muitos dos conteúdos presentes num referencial também se encontram no outro, notando-se apenas algumas diferenças.

Capítulo II

Metodologia

II. Metodologia

2.1 Objetivos do estudo

Este estudo surge no prosseguimento de outros estudos já realizados em Portugal no âmbito da formação profissional, sendo a figura do formador o protagonista e tem como principal objetivo contribuir para um maior conhecimento científico sobre a actividade dos formadores, principalmente sobre a utilização dos referenciais por parte dos mesmos.

Contudo, para a realização do estudo foram definidos outros objetivos mais específicos que dirigiram a recolha dos dados e a sua análise. O primeiro objetivo pretende explorar as informações sobre os percursos escolares e profissionais dos formadores, bem como conhecer os motivos que os levaram à atividade de formação. O segundo objetivo aspira conhecer a percepção que os formadores têm do referencial, onde se pretende explorar os pensamentos e sentimentos acerca da existência do referencial para os cursos CEF. O terceiro objetivo pretende analisar qual a utilização do referencial e de que forma esta se processa, com o intuito de conhecer de que modo estes formadores utilizam o referencial. Por fim, o último objetivo pretende conhecer se existem desvios na utilização prevista do manual e na forma como ele é efectivamente utilizado, e se houver desvios explorar quais são.

2.2 Participantes

Participaram neste estudo 12 formadores, de três cursos, do curso de empregado de bar, do curso de manicura-pedicura/massagista de estética e do curso de electricista de instalações, sete são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, todos trabalhadores numa escola de formação profissional do norte do país. Estes formadores tinham idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos e dez possuem uma licenciatura enquanto outros dois possuem o 12º ano¹. O quadro que se segue permite uma análise mais detalhada dos formadores que fizeram parte deste estudo (cf. Quadro 1). O tipo de contrato estabelecido entre a

¹ Um destes formadores possui frequência universitária quase completa.

instituição de formação e os formadores é o designado regime de prestação de serviços, ou seja, todos os formadores são trabalhadores independentes.

Sujeito	Sexo	Idade	Antiguidade como formador	Tipo de formação	Actividade profissional principal	Outra actividade profissional
For 1	F	34	8	Sociocultural	Professora	Formadora
For 2	M	27	4	Científica	Formador	Professor
For 3	F	28	4	Sociocultural	Formadora	Professora
For 4	M	29	9	Tecnológica	Formador	N
For 5	F	25	2	Sociocultural	Professora	Formadora
For 6	M	27	5	Tecnológica	Empresário	Formador
For 7	F	31	7	Sociocultural	Formadora	N
For 8	F	26	3	Científica	Professora	Formadora
For 9	F	30	2	Científica	Professora	Formadora
For 10	M	36	10	Sociocultural	Professor	Formador
For 11	M	39	3	Sociocultural	Professor	Formador
For 12	F	34	4	Tecnológica	Formadora	N

Quadro 2: Caracterização dos participantes

As formadoras 1 e 7 dão formação na área de Português, a formadora 3 na área de Inglês, a formadora 5 dá Educação Física, o formador 10 na área de TIC e o formador 11 na área da Cidadania e Mundo Atual, todos estes dão formação na componente da área sociocultural. Os formadores 2 e 8 dão formação na área de matemática e a formadora 9 na área da Física e Química, estes três formadores dão formação na componente da área científica. Logo, todos estes, formadores das áreas sociocultural e científica, utilizam os referenciais propostos pelo Ministério da Educação, que são iguais para todos os CEF. Enquanto os formadores 4, 6 e 12 dão formação na componente tecnológica, o formador 4 na área de empregado/a de bar, o formador 6 na área de electricista de instalações e a formadora 12 na área da manicura - pedicura/massagista de estética. Estes três formadores utilizam os referenciais disponibilizados pelo IEF. Os formadores 1 e 2 dão formação no curso de empregado/a de bar; os formadores 5, 7 e 9 no curso de electricista de instalações; os formadores 3 e 11 no curso de empregado/a de bar e no curso de electricista de instalações; a formadora 8 no curso de electricista de instalações e no curso de manicura-pedicura/massagista de estética e, o formador 10 dá formação nos três cursos.

2.3 Instrumentos

Neste estudo, o instrumento utilizado foi um guião de entrevista (cf. Anexo 3), que foi construído tendo em conta os objectivos do estudo. Este guião estava dividida em 3 partes, na primeira parte foi inquirido a caracterização dos formadores e a sua experiência profissional, na segunda parte foi explorada a utilização do referencial e o que pensam sobre este, por fim, a terceira parte pretendeu questionar sobre o que gostariam de mudar no referencial, como pensam que devem ser construídos e que articulação deve ter com a formação.

Foram realizadas entrevistas a todos os formadores que foram, posteriormente, transcritas e analisadas. A análise de conteúdo das verbalizações foi realizada com recurso ao *software Tropes*.

2.4 Procedimento

Foi feito um pedido formal, à directora de uma escola de formação profissional, para realizarmos este estudo com os formadores da escola. De seguida, foi enviada uma carta de apresentação do estudo aos formadores pedindo a colaboração dos mesmos. Mais tarde, foram marcadas as entrevistas com os que aceitaram participar no estudo. Assim, o procedimento de recolha de dados deste estudo consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas, a partir do guião acima mencionado, a um total de doze formadores que aceitaram, voluntariamente, participar no estudo. Estas entrevistas foram realizadas individualmente e sempre nas instalações onde decorriam os cursos. As datas e duração aproximada dos momentos desta recolha podem ser observadas no quadro 2 (cf. Quadro 2).

Data	Entrevistas	Duração aproximada
5 Abril	Formador 1	40 min
6 Abril	Formador 2	35 min
7 Abril	Formador 3	30 min
7 Abril	Formador 4	45 min
11 Abril	Formador 5	30 min
11 Abril	Formador 6	30 min
12 Abril	Formador 7	45 min
12 Abril	Formador 8	35 min
15 Abril	Formador 9	30 min

15 Abril	Formador 10	45 min
26 Abril	Formador 11	45 min
27 Maio	Formador 12	1h

Quadro 3: Data e duração dos momentos de recolha de dados

Após a recolha de dados, todas as entrevistas foram transcritas e no final procedeu-se à análise de conteúdo, com a ajuda do *software Tropes*, acima mencionado. Desta análise resultaram várias categorias e subcategorias de análise das verbalizações (cf. Anexo 4), que irão ser operacionalizadas a seguir.

Na categoria *percurso académico/profissional*, inseriram-se as partes do discurso que remetiam para uma contextualização do percurso académico e profissional dos participantes neste estudo, até se tornarem formadores. Nesta categoria, também, foi incluída uma análise dos motivos referidos pelos formandos para optarem pela atividade de formação profissional.

Na categoria *análise das práticas sobre o referencial*, incluíram-se as partes do discurso que remetiam para as expressões dos formandos sobre o referencial, tal como as suas opiniões e sentimentos acerca do mesmo. Esta categoria está organizada em onze subcategorias:

- *adequação*, onde se inseriram as partes do discurso relativamente ao que pensam sobre a adequação dos referenciais aos conteúdos, aos formandos e à saída profissional;
- *desfasamento*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores sobre se consideram o referencial desajustado, em relação aos formandos, aos conteúdos e ao mundo real, ou se o consideram desfasado da realidade, do nível de conhecimentos demonstrado pelos formandos;
- *exigentes*, onde se inseriram as verbalizações relativas ao facto de considerarem os referenciais exigentes para o tipo de alunos e para o que se pode alcançar;
- *extensos*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores fazendo menção ao facto de considerarem o referencial extenso e exaustivo;
- *prático*, onde se inseriram as verbalizações mencionando que os referenciais deveriam ser mais práticos e possuir uma componente mais prática;
- *acessível*, onde se incluíram as partes do discurso sobre se consideram o referencial compreensível/acessível;
- *ambicioso*, onde se inseriram as partes do discurso dos formadores sobre se o encaram como ambicioso em relação ao conteúdo e ao público a que se destina;

- *flexibilidade*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores relativamente ao que pensam sobre a rigidez e flexibilidade do referencial;
- *atualizados e revistos*, onde se inseriram as partes do discurso sobre a não atualização dos referenciais e sobre a necessidade de serem atualizados e revistos;
- *facilitar*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores sobre se consideram que o referencial facilita ou complica a atividade dos formadores e a aprendizagem dos formandos e; por fim,
- *orientar*, onde se inseriram as partes do discurso sobre se encaram que o referencial orienta ou condiciona a atividade dos formadores.

Na categoria *utilização do referencial*, inseriram-se as partes do discurso sobre a forma como utilizam os referenciais, sobre a flexibilidade da sua utilização e sobre a presença deste ao longo da formação. Inclui cinco subcategorias:

- *planificação*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores sobre a utilização do referencial para fazer o planeamento da formação, quando se dá esta planificação e se é efectivamente baseada nos referenciais;
- *presença do referencial*, onde se inseriram as verbalizações dos formadores sobre como a utilização do referencial ocorre, se é diária, sempre ou se ocorre apenas no início;
- *rigidez*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores para referir se consideram a utilização dos referenciais rígida ou flexível;
- *sumariar*, onde se incluíram as partes do discurso reportando-se á utilização do referencial para sumariar as sessões de formação e, por último,
- *consulta*, na qual se inseriram as partes do discurso que remetiam para a referência das partes dos referenciais que os formadores consultam ou que, pelo contrário, não consultam.

Na categoria *o que fazem para o poder utilizar o referencial*, incluíram-se as partes do discurso sobre as modificações que mencionam realizar para poder utilizar o referencial e ainda sobre o cumprimento que fazem do mesmo, e incluí três subcategorias. Na subcategoria *abordagem* incluiu-se o discurso dos formadores referindo-se ao tipo de abordagem que realizam, se é a abordagem que os referenciais indicam ou se é diferente consoante as turmas e formandos. Na subcategoria *adaptações* inseriu-se as partes do discurso sobre as adaptações, ajustes e estratégias que os formadores têm que fazer ao

referencial para a sua utilização ser mais adequada. Na subcategoria *cumprimento do referencial* incluíram-se verbalizações referindo-se ao seguimento que os formadores fazem do referencial.

A categoria *características do referencial* permite-nos explorar as características que os formadores atribuíram aos referenciais, as representações que têm do mesmo e está organizada em quatro subcategorias: *base*, onde se inseriram as verbalizações dos formadores qualificando o referencial como a ferramenta base da formação; *condutor*, onde se incluíram as partes do discurso dos formadores classificando o referencial como um fio condutor ou linha condutora; *orientação*, onde se incluíram as verbalizações dos formadores caracterizando os referenciais como uma orientação, uma indicação, uma referência e; *ponto de partida*, onde se inseriu as partes do discurso dos formadores qualificando o referencial como um ponto de partida para a formação.

No capítulo subsequente serão apresentados os principais resultados recolhidos e a sua análise.

Capítulo III

Apresentação dos resultados

I. Apresentação dos resultados

3.1 Os referenciais e os formadores

Entre os vários aspetos focados nas entrevistas realizadas, um deles refere-se ao percurso escolar e profissional dos formadores, referindo-se assim à primeira categoria. Depois de uma análise de todas as entrevistas foi possível construir um gráfico onde consta o percurso escolar e profissional de cada formador e evidenciar as diferenças e semelhanças nesse percurso (cf. Figura 1).

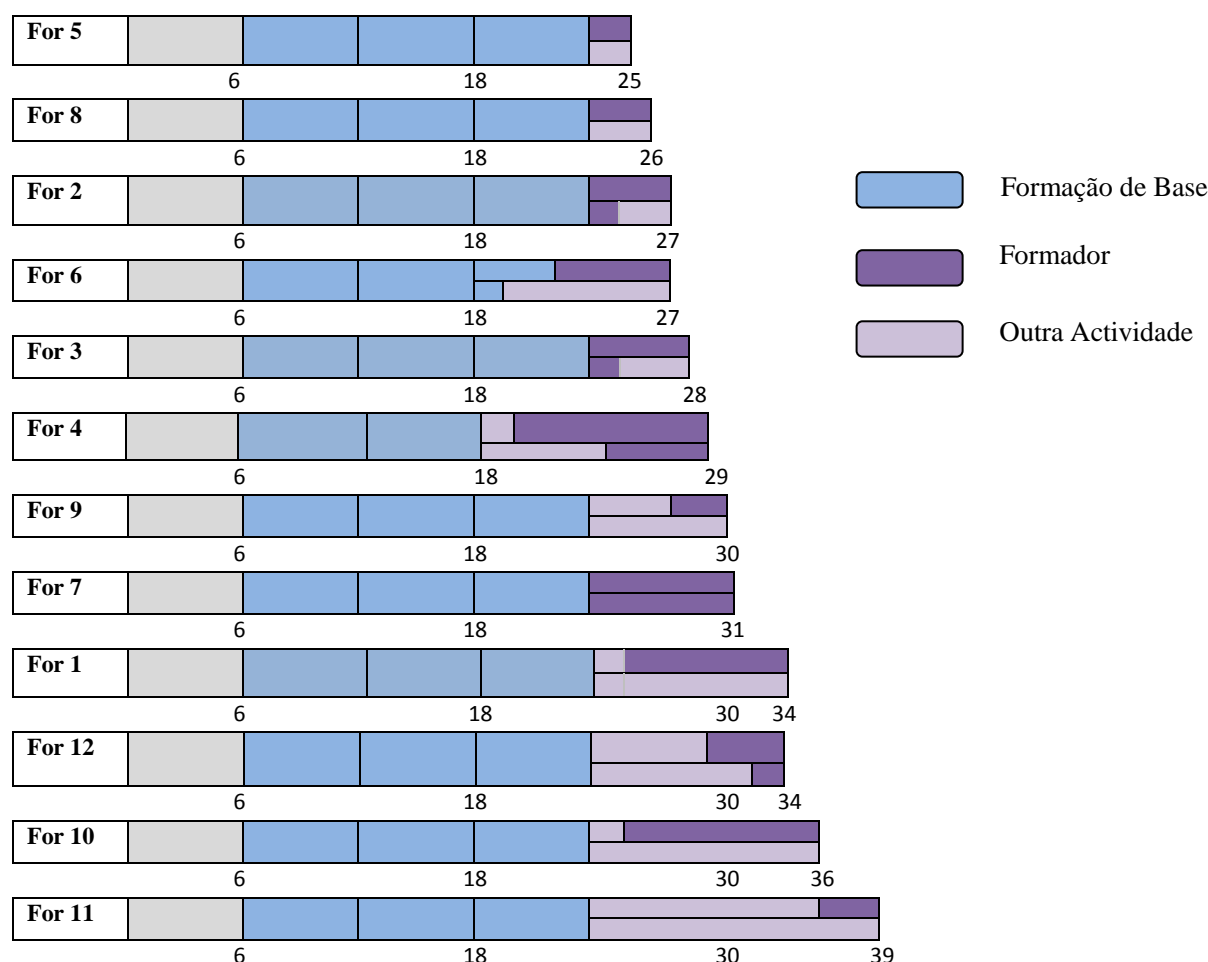


Figura 1: Percurso escolar e profissional dos formadores

Através da análise da figura 1 podemos observar que os formadores têm um percurso académico muito idêntico, quase todos possuem uma licenciatura, excepto o formador 4, que possui o 12º ano, e o formador 6, que legalmente também só possui o 12º ano mas no

entanto frequentou uma licenciatura, faltando apenas duas cadeiras para a terminar. Pode-se considerar que este é um grupo de formadores bastante jovens. Os formadores 4, 6, 10 e 12, que representam 33,33% dos formadores, frequentaram a Formação Inicial de Formadores, enquanto os restantes, 66,67% tiveram equivalência ao CAP através da licenciatura.

No que concerne ao percurso profissional este é variável consoante os formadores. Os formadores 1, 4, 6, 9, 10, 11 e 12 tiveram outros empregos antes de entrarem na formação, destes, os formadores 1, 6, 9, 10 e 11 mantêm as duas profissões em simultâneo e os formadores 4 e 12 também chegaram a mantê-las em simultâneo mas atualmente só têm a atividade profissional de formadores. Os formadores 5 e 8 entraram ao mesmo tempo para a atividade profissional de formadores e de professores. Os formadores 2 e 3 começaram primeiro por só serem formadores e mais tarde por terem outro emprego, atualmente mantêm as duas profissões. Por fim, o formador 7 só teve, e tem, como atividade profissional ser formador. Presentemente, 75 % dos formadores encontram-se numa situação de duplo emprego e os restantes 25% apenas dão formação.

Cardon (1998), como já foi referido anteriormente, na parte teórica do estudo, identificou quatro tipos de percurso dos formadores: os formadores de profissão, que são na maioria jovens diplomados que seguiram pela formação após um período de desemprego ou breve experiência como empregado; os professores cujo percurso mostra uma grande ligação com o ensino a diferentes níveis institucionais; os convertidos ao campo educativo onde se incluem os trabalhadores mais antigos, operários e técnicos que se tornaram formadores após um período de desemprego e as reconversões discretas marcada por uma grande diversidade de percursos. Não é possível fazer uma associação direta entre os percursos dos formadores que participaram neste estudo com os perfis definidos por Cardon (1998). Contudo, os formadores 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10 e 11 parecem pertencer ao grupo dos professores. No entanto, há que referir que existem diferenças nos percursos destes formadores, os formadores 2 e 3 começaram a sua carreira como formadores e só depois se tornaram professores, conciliando as duas profissões, os formadores 5 e 8 começaram a sua carreira nas duas profissões ao mesmo tempo e, os restantes formadores, começaram por ser professores e só mais tarde se tornaram formadores.

A formadora 7 parece pertencer ao grupo dos formadores de profissão, pelo que poderia ser associada ao perfil 0, dado que este perfil representa os “velhos na formação”, embora este não se adeque 100%, é importante referir que esta formadora entrou diretamente para

a formação como uma alternativa de emprego, não passando por uma situação de desemprego. Os formadores 6 e 12 parecem pertencer ao grupo de reconversão discreta, no perfil 3, uma vez que este perfil representa os sujeitos operários que um dia se instalam por conta própria e mais tarde passam à atividade de formação, é preciso destacar que ambos os formadores estabeleceram-se por conta própria antes de se tornarem formadores e que atualmente o formador 6 concilia as duas actividades. O formador 4 parece pertencer ao grupo dos convertidos ao campo educativo, ao perfil 10, dado que este perfil representa os indivíduos com profissões técnicas ou de quadros subalternos que depois de uma situação de desemprego ingressam na formação, este formador exerceu durante bastante tempo uma profissão intermediária, passando depois à atividade de formação mas sem passar pela situação de desemprego.

Na entrevista foi colocada uma questão sobre os motivos que levaram estes formadores a entrar nesta atividade profissional e o que se verificou foi uma grande diversidade de motivos que trouxeram estes formadores para a formação.

Através da análise de quadro seguinte (cf. Quadro 4) podemos verificar que foi o gosto pela área ou actividade de formação que mais motivou estes formadores a entrar na formação. A seguir, temos o motivo surgiu a oportunidade/oferta de emprego que levou 33,33% dos formadores a esta atividade. Os restantes motivos foram mencionados por 16,67% dos formadores, à excepção do motivo experimentar coisas novas que foi, somente, mencionado uma vez. Torna-se visível que os formadores da área tecnológica referiram apenas o motivo gosto pela área/atividade de formação e um destes formadores também menciona o motivo oferta de emprego. Os formadores das áreas sociocultural e científica são os que mais referem diferentes motivos. Podemos concluir que, o factor empregabilidade e o gosto pela atividade de formação foram os principais motivos que levaram estes formadores à formação profissional.

	Nº de Formadores	Percentagem	Formadores
Gosto pela área/pela atividade de formação	5	41,67%	FOR 4,6,7,11 e 12
Experimentar coisas novas	1	8,33%	FOR 1
Questão financeira	2	16,67%	FOR 9 e 10
Surgiu a oportunidade/ oferta de emprego	4	33,33%	FOR 2,4,5 e 8
Não ter colocação no ensino/completar horário	2	16,67%	FOR 3 e 7
Actividade extra	2	16,67%	FOR 1 e 9
Experiência a nível de ensino	2	16,67%	FOR 1 e 7

Quadro 4: Motivos que levaram os formadores a entrarem na formação

3.2 Análise das práticas sobre o referencial

Nesta parte serão apresentados os dados recolhidos relativamente ao que os formadores pensam sobre a existência dos referenciais, e o que se pode verificar foi que existem diferenças no que toca à perceção que têm sobre o referencial de formação.

3.2.1 Adequação

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Adequado	4	33,33%	FOR 3,8,10 e 11
Não são adequados	3	25%	FOR 4,6 e 12
Adequados ao conteúdo	2	16,67%	FOR 9 e 11
Não adequados ao conteúdo	3	25%	FOR 1,4 e 7
Não adequados ao público	3	25%	FOR 1,4 e 10
Não adequado à saída profissional	2	16,67%	FOR 1 e 12

Quadro 5: Dados da subcategoria *adequação*

Esta subcategoria foi enunciada por 10 formadores (83,33%). Dos formadores que se referiram a esta questão, 33,33% consideraram que os referenciais são adequados, enquanto 25% consideraram que não são adequados. Consideram-no adequado “devido ao grau de abordagem que os próprios alunos têm” (FOR10), ou, “tendo em atenção que é outro tipo de curso, outro tipo de perfil” (FOR11), estes formadores consideram que estes referenciais são mais básicos do que os do sistema formal de educação e são adequados a estes alunos porque estes são mais fracos, apresentam mais dificuldades de aprendizagem. No entanto, um dos formadores que o encara como adequado refere um obstáculo, “concordo que é adequado, mas acho que temos sempre que fazer algumas adaptações” (FOR8). Por outro lado, consideram que não são adequados porque “já são os mesmos há bastantes anos...e estão virados para partes mais teóricas” (FOR4) e que “estão um bocado desadequados no tempo” (FOR6). Há, também, quem mencione que não são adequados ao conteúdo (25% dos formadores) porque “não há grande distanciamento entre conteúdos trabalhados no 9º ano e neste tipo de cursos” (FOR1) e, “noto que há uma desadequação do conteúdo programático...preferia outros conteúdos” (FOR7). A formadora 1 ainda refere que “deviam ser...mais adequados à prática da própria profissão”. Em contraposição, 16,67% dos formadores consideram que são adequados ao conteúdo. Ainda, 25% dos formadores mencionam que não são adequados aos formandos “porque eles são um público muito específico...necessitam de uma preparação mais adequada ao mundo

profissional” (FOR1), estes formadores consideram que devia haver uma melhor articulação entre os referenciais e a saída profissional, para, desta forma, estarem mais adequados aos formandos. Igualmente, 16,67% consideram que não são adequados à saída profissional do curso, uma vez que “deviam estar mais adequados à profissão, à actividade profissional deles” (FOR1) e o que se nota é que “o nível de exigência do próprio referencial às vezes não é adequado à saída profissional” (FOR12).

É importante realçar que os quatro formadores que referiram que os referenciais são adequados, são formadores da componente teórica, enquanto os três formadores que mencionaram que não são adequados são formadores da área tecnológica. Daqui, pode-se constatar que, neste estudo, foram estes que tiveram mais dificuldades em trabalhar com os referenciais. Também se verifica que três dos formadores que consideram o referencial como adequado exercem a profissão de formador como atividade secundária, enquanto o outro formador a exerce como atividade principal. Enquanto dois formadores que o consideram desadequado são formadores como atividade principal, e o outro formador exerce formação como atividade secundária. Em termos globais, esta subcategoria é mais referida por formadores das áreas sociocultural e científica, do que por formadores da área tecnológica, ainda que a diferença seja mínima, e também mais citada por formadores que exercem a formação como atividade secundária, do que por formadores que exercem a formação como atividade principal, apesar de a diferença ser muito pequena (cf. Anexo 5).

3.2.2 Desfasamento

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Desajustado/desfasado ao público	2	16,67%	FOR 1 e 10
Desajustado/desfasado da realidade	2	16,67%	FOR 1 e 10
Desajustado aos conteúdos	1	8,33%	FOR 10
Desfasado da saída profissional	1	8,33%	FOR 7
Ultrapassados	1	8,33%	FOR 10

Quadro 6: Dados da subcategoria *desfasamento*

O referencial é percebido, por 16,67% dos formadores, como desajustado ou desfasado em relação ao público, como se pode observar nas seguintes verbalizações: “o referencial torna-se um bocado desajustado à turma em si” (FOR10), é “desfasado do nível de conhecimentos demonstrado pelos formandos” (FOR1), estes formadores consideram que os referenciais são complexos para estes alunos e que também são desajustados porque dentro da mesma turma existem formandos em diferentes níveis. Igualmente, 16,76% consideram o referencial como desajustado ou desfasado em relação à realidade, como se

pode notar nas seguintes frases “está um bocado desajustado com...o mundo real” (FOR10), é “desfasado da realidade” (FOR1). Um formador, ainda, considera que os conteúdos “estão um bocado desajustados” (FOR10). Há, também, quem considere que está desfasado em relação à actividade profissional (8,33%). Também, 8,33% referem que os referenciais “estão totalmente ultrapassados (FOR10). É preciso referir que, esta subcategoria não foi pronunciada por 75% dos formadores.

Verifica-se que são os formadores das áreas sociocultural e científica que falam mais desta subcategoria, uma vez que não se verificam expressões por parte dos formadores da área tecnológica quanto a este assunto. Da mesma forma, são os formadores que exercem esta atividade como secundária que proferem mais esta subcategoria (cf. Anexo 5).

3.2.3 Exigentes

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Exigentes	3	25%	FOR 3,5 e 12

Quadro 7: Dados da subcategoria *exigentes*

Esta subcategoria foi pronunciada por 25% dos formadores, o que significa dizer que 75% não referiram no seu discurso conteúdos que pudessem ser classificados dentro desta subcategoria. Consideram que o referencial é “demasiado exigente para aquilo que nós podemos na realidade alcançar” (FOR5), para o tipo de curso que é e na parte da gramática a ensinar aos formandos, onde “os referenciais são demasiado exigentes para este tipo de alunos” (FOR3). É possível notar que são os formadores da área sociocultural e científica que enunciam mais esta subcategoria e, também, que são os que exercem a atividade de formação como principal que a referem mais (cf. Anexo 5).

3.2.4 Extenso

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Extenso	2	16,67%	FOR 9 e 12
Exaustivo	1	8,33%	FOR 12

Quadro 8: Dados da subcategoria *exigentes*

Esta subcategoria não foi proferida por 83,33% dos formadores e, apenas, 16,67% referiram que consideram o referencial como extenso, “para os cursos CEF” (FOR9) e para a saída profissional, como se pode observar na seguinte verbalização “parece-me demasiado extenso e complexo para a saída profissional que é” (FOR12). Ainda, 8,33% encaram o referencial como “demasiado exaustivo, é completo, digamos, mas demasiado

exaustivo” (FOR12). Em termos gerais, são os formadores da área tecnológica que citam mais esta subcategoria, e também são os formadores que exercem a formação como atividade principal que fazem mais vezes menção à mesma, no entanto a diferença é mínima em relação aos formadores que exercem a formação como atividade secundária (cf. Anexo 5).

3.2.5 Prático

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Ter mais prática	4	33,33%	FOR 2,4,6 e 9
Ser mais prático	2	16,67%	FOR 2 e 7

Quadro 9: Dados da subcategoria *prático*

Esta subcategoria foi mencionada por 41,67% dos formadores. Foi referido, por 33,33% dos formadores, que os referenciais deviam ter mais prática, ou seja, “o referencial devia estar mais virado para a prática” (FOR6), “ter uma componente prática mais forte” (FOR2) e “estes miúdos se querem entrar no mundo do trabalho deviam ter mais prática” (FOR4). Igualmente, 16,67% referem que deviam ser mais práticos, por exemplo, “para que os formadores sentissem mais necessidade de os consultar” (FOR2) mas, no entanto, “chega a uma altura que os referenciais começam a aproximar-se muito do referencial do ensino regular” (FOR2). Verifica-se que esta subcategoria é mais expressa por formadores da área tecnológica e que exercem como atividade principal a formação, contudo a diferença é mínima em relação aos formadores que exercem a formação como atividade secundária (cf. Anexo 5).

3.2.6 Acessível

Esta subcategoria é apenas referida uma vez, pela formadora 3 (8,33%). Esta formadora encara-o como fácil de seguir, de se basear nele, como se pode verificar nas suas palavras “Não vejo algo que seja difícil interpretar ou ver no referencial, acho que está bastante acessível” (FOR3). É unicamente referida por uma formadora da área sociocultural, que exerce a atividade de formação como atividade profissional principal (cf. Anexo 5).

3.2.7 Ambicioso

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Ambicioso	2	16,67%	FOR 5 e 9

Quadro 10: Dados da subcategoria *ambicioso*

O referencial é considerado ambicioso para 16,67% dos formadores, sendo que, 83,33% dos formadores não se pronunciam sobre esta subcategoria. É referido que o referencial é “ambicioso, porque não dá para depois nós no número de horas que são atribuídas conseguirmos realizar todas aquelas actividades” (FOR9), a formadora 5 ainda refere que se pudesse alterar alguma coisa nos referenciais “os conteúdos seriam menos ambiciosos”.

Pode-se verificar que esta subcategoria é referida apenas por formadores das áreas sociocultural e científica. Igualmente, observa-se que só é referida por formadores que exercem a atividade de formação como atividade profissional secundária (cf. Anexo 5).

3.2.8 Atualizados e revistos

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Referencial devia ser atualizado	3	25%	FOR 2,4 e 6
Referencial devia ser revisto	3	25%	FOR 2,6 e 7
Conteúdos deviam ser revistos	1	8,33%	FOR 1

Quadro 11: Dados da subcategoria *atualizados e revistos*

Esta subcategoria foi referida por 41,67% dos formadores. Para 25% dos formadores, os referenciais não sofrem atualizações, “já são os mesmos há bastantes anos, não são atualizados” (FOR4), e deviam ser atualizados, “para que os formadores sentissem mais necessidade de os consultar e assim atualizar os seus conteúdos...se fossem atuais a sua utilização seria mais fácil” (FOR2). Similarmente, 25% considera que os referenciais deviam ser revistos, “todos os anos de acordo com os resultados obtidos nas formações” (FOR6). Há, ainda, quem mencione que “os conteúdos devem ser revistos” (FOR1) (8,33%). Observa-se que são os formadores da área tecnológica que referem mais esta subcategoria, tal como são os formadores que exercem a formação como atividade principal que a enunciam mais (cf. Anexo 5).

3.2.9 Flexibilidade

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Referencial não é rígido	3	25%	FOR 1,3 e 11
Flexibilidade	1	8,33%	FOR 1
Não há obrigação	2	16,67%	FOR 8 e 9
Obrigação	1	8,33%	FOR 2

Quadro 12: Dados da subcategoria *flexibilidade*

Esta subcategoria foi proferida por 50% dos formadores e outros 50% não referiram no seu discurso conteúdos que pudessem ser classificados dentro desta subcategoria. Para 25%, o referencial não é rígido, como se pode verificar na seguinte frase “para mim não é um

plano rígido, posso sempre ir modificando” (FOR3). Dos formadores que se referiram a esta questão, 8,33% fala em flexibilidade, que o referencial “dá de facto espaço a alguma flexibilidade” (FOR1). Para 16,67% dos formadores, o referencial não é encarado como uma obrigação (exemplo: “não será uma obrigação de fazer tudo exactamente” (FOR8). Pelo contrário, 8,33% vê o referencial como uma obrigação a seguir. Podemos concluir que o referencial é mais percebido como flexível do que rígido. Pode-se aferir que são os formadores das áreas sociocultural e científica, e que exercem a atividade de formação como secundária, que citam mais esta subcategoria (cf. Anexo 5).

3.2.10 Facilitar

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Facilitam a atividade	8	66,67%	FOR 1,2,3,5,6,8,9 e 11
Facilitam e complicam a atividade	3	25%	FOR 4,7 e 12
Facilita aos formandos	5	41,67%	FOR 3,5,6,8 e 11
Complica aos formandos	3	25%	FOR 1,7 e 12
Facilita e complica aos formandos	1	8,33%	FOR 4

Quadro 13: Dados da subcategoria *facilitar*

Esta subcategoria foi enunciada por 91,67% dos formadores, apenas 8,33% não se pronunciaram sobre a mesma. Para 66,7% dos formadores, os referenciais facilitam a sua atividade, e referem várias razões para isso, porque “dão sugestões” (FOR1,FOR2); “porque sempre tenho um meio onde me auxiliar” (FOR3); “porque as pessoas têm sempre um ponto de partida” (FOR5), entre outras. Por outro lado, 25% dos formadores referem que por um lado facilitam, mas por outro complicam a sua atividade, como se pode observar na seguinte verbalização, “facilita na medida em que nos guiam, agora também às vezes nos complicam porque ficamos demasiados presos nesses referenciais (FOR7). Para 41,67%, os referenciais como são benéficos para os formadores, de uma forma geral também facilitam os formandos e a aprendizagem destes. Pelo contrário, para 25 %, os referenciais complicam a aprendizagem dos formandos, como se pode observar na seguinte expressão: “relativamente aos formandos, para eles complicam um pouco, exactamente porque referenciam pouco...como eles estão estruturados não facilitam a aprendizagem dos formandos” (FOR1). Há, ainda, quem refira que “para os formandos também tem as duas vertentes, por vezes facilitam e outras vezes só complicam” (FOR4). No geral, podemos dizer que são mais os formadores que consideram que os referenciais existem para facilitar, de alguma forma, a sua atividade.

Pode-se dizer que foram os formadores da área tecnológica que expuseram mais esta subcategoria, e da mesma forma, foram os formadores que exercem a formação como atividade secundária que também a referiram mais (cf. Anexo 5). Pode-se também concluir que os que afirmam que tanto facilitam como complicam são, na sua maioria, formadores da área tecnológica e que exercem a formação como actividade profissional principal.

3.2.11 Orientar

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Orientam a atividade	8	66,67%	FOR 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12
Orientam e condicionam a atividade	4	33,33%	FOR 1, 2, 4 e 7

Quadro 14: Dados da subcategoria *orientar*

Ao contrário de todas as outras, esta subcategoria foi pronunciada pela totalidade dos formadores (100%). Para 66,67% dos formadores, os referenciais orientam a sua atividade e enumeram diferentes razões para isso: porque dão “os temas que eu vou trabalhar” (FOR3), “sugestões de abordagem” (FOR11), “sugestões de actividade” (FOR9), porque “tem um início, tem um fim, mas temos aquela sequência para dar” (FOR6). No entanto, duas formadoras consideram que têm que estar disponíveis para lhes dar a volta, para os contornar. Dos formadores que referiram esta questão, 33,33% consideram que os referenciais por um lado orientam mas por outro condicionam a sua atividade. Condicionam porque “apresentam conteúdos” (FOR1 e 2), enquanto para o formador 4 “orientam para o seguimento da formação e condicionam naquelas partes que não estão adequadas, porque são difíceis de dar”. São mais os formadores que consideram que os referenciais orientam a sua atividade e, nenhum formador considera que apenas complica a sua atividade, mas que possui a duas vertentes, de orientar e complicar. Observa-se que são os formadores da área tecnológica que referiram mais esta subcategoria, tal como foram os formadores que exercem a atividade de formação como atividade principal que a mencionaram mais (cf. Anexo 5).

3.3 Utilização do referencial

Aqui serão apresentados os dados recolhidos relativamente à utilização que os formadores fazem do referencial e quanto à rigidez desta utilização.

3.3.1 Consulta

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Consultam as indicações/orientações	2	16,67%	FOR 2 e 8
Consultam as sugestões	2	16,67%	FOR 1 e 2
Não utilizam as sugestões	1	8,33%	FOR 8
Consultam tudo	1	8,33%	FOR 3

Quadro 15: Dados da subcategoria *consulta*

Esta subcategoria foi mencionada por 33,33% dos formadores. Dos formadores que referiram esta questão, 16,67% referem que consultam as indicações e orientações presentes no referencial, como se pode observar nas seguintes verbalizações, “vejo as indicações que estão no referencial” (FOR8), “sigo as orientações do referencial” (FOR2). Igualmente, 16,67% dos formadores mencionam ver no referencial as sugestões, “sigo as orientações que tem lá, as sugestões de actividades” (FOR2). Pelo contrário, 8,33% refere não utilizar muito as sugestões contidas no referencial, por exemplo, no que toca aos exercícios. Por fim, 8,33% relatam que vão ver tudo ao referencial, “os temas, os objectivos, os exemplos de exercícios, o número de horas para cada tema” (FOR3). São os formadores das áreas sociocultural e científica que referem mais acentuadamente esta subcategoria, da mesma forma, que são os formadores como atividade principal que também a citam mais (cf. Anexo 5)

3.3.2 Planificação

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Para planificar/planear	8	66,67%	FOR 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11 e 12
Planificação do curso/formação	4	33,33%	FOR 2,4,5 e 12
Planificação de acordo com conteúdos	1	8,33%	FOR 12
Planificação com base no referencial	6	50%	FOR 2,4,6,8,9 e 10
Planificação própria	4	33,33%	FOR 3,7,8 e 9
Planificação no início	3	25%	FOR 4,7 e 8

Quadro 16: Dados da subcategoria *planificação*

Podemos constatar que, esta subcategoria foi expressa por 91,67% dos formadores, apenas 8,33% não se pronunciaram sobre a mesma. Os formadores (66,67%) utilizam o referencial para planificar/planear, “utilizo para fazer um plano” (FOR8), “para planificar” (FOR12), e 33,33% especificam dizendo que os utilizam: “para planear o curso” (FOR2), “para planificar as sessões” (FOR4). Dos formadores que mencionaram esta questão, 50% referem que a planificação é feita com base no referencial, “a planificação foi toda feita com base no referencial” (FOR9), e 8,33% menciona que a planificação “é feita de acordo

com os próprios conteúdos do referencial” (FOR12). Há, ainda, quem refira que fazem as suas próprias planificações, a partir do que está contido no referencial (33,33%), “faço uma planificação minha, baseada sempre no referencial” (FOR8). Por fim, para 25% dos formadores esta planificação é mais realizada no início, como se pode observar pela seguinte verbalização “faço a minha planificação no início do ano” (FOR8).

Esta subcategoria é mais referenciada por formadores da área tecnológica e, também, mais enunciada por formadores que exercem esta atividade como secundária, contudo, a diferença é reduzida comparativamente com os formadores como atividade principal (cf. Anexo 5).

3.3.3 Presença do referencial

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
No início	4	33,33%	FOR 3,4,5 e 8
Sempre	1	8,33%	FOR 7
Constantemente	1	8,33%	FOR 11
Presença não diária	1	8,33%	FOR 2

Quadro 17: Dados da subcategoria *planificação*

Esta subcategoria foi referida por 58,33% dos formadores. Para 33,33% dos formadores, o referencial é mais utilizado no início do ano, ou então no início das sessões, como se pode constatar pelas verbalizações seguintes, “tenho o referencial sempre presente mas mais no início do ano” (FOR8), “utilizo no início do ano e depois no início de cada sessão” (FOR4). Apenas 8,33% relatou que “tenho que utilizar, pegar constantemente no referencial” (FOR11), e, também, 8,33% referiu que “utilizo sempre o referencial” (FOR7). A mesma percentagem de formadores enunciou que, “não uso o referencial, diariamente, nem semanalmente, nem mensalmente, utilizo para planear o curso” (FOR2). Foram os formadores das áreas sociocultural e científica que mais referiram esta subcategoria e os formadores como atividade principal que a citaram mais, no entanto, a diferença para os formadores como atividade secundária é mínima (cf. Anexo 5).

3.3.4 Rigidez

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Utilização rígida/à risca	2	16,67%	FOR 1 e 12
Utilização/leitura flexível	3	25%	FOR 1,5 e 11
Cumprir até ao fim	1	8,33%	FOR 6
Cumprir tudo é impossível	3	25%	FOR 2,9 e 11
Seguir/dar o máximo	4	33,33%	FOR 2,4,7 e 9
Não há linhas rígidas	3	25%	FOR 4,9 e 11

Quadro 18: Dados da subcategoria *rigidez*

Quanto a esta subcategoria, ela foi pronunciada por 75% dos formadores. Para 16,67% dos formadores, a utilização do referencial é rígida e para 25% é mais flexível, o formador tem flexibilidade, contudo, uma mesma formadora insere-se nestas duas opiniões porque “por um lado, faço uma utilização bastante rígida a nível dos conteúdos, e por outro, faço uma leitura digamos flexível” (FOR1). 25% dos formadores refere que cumprir tudo o que está no referencial é impossível, no entanto, 8,33% refere que “cumpro o referencial até ao fim, nem que seja só na teoria” (FOR6), é importante referir que este formador é da área tecnológica. É enunciado, por 25%, que o referencial “não é uma coisa rígida” (FOR11), que “não há linhas rígidas de sermos obrigados” (FOR9). É, também, referido, por 33,33% dos formadores, que tentam dar ao máximo tudo o que está no referencial, que “tento pôr em prática e abranger tudo ao máximo” (FOR9). São mais os formadores que consideram que a utilização do referencial é flexível do que os formadores que referem que é rígida. Esta subcategoria é mais citada por formadores das áreas sociocultural e científica e, da mesma forma também é mais referida por formadores que exercem esta atividade como secundária (cf. Anexo 5).

3.3.5 Sumariar

Esta subcategoria é apenas referida por um formador (8,33%), o que significa dizer que 91,67% não referiram no seu discurso conteúdos que pudessem ser classificados dentro desta subcategoria. Refere-se ao facto de o referencial ser utilizado para sumariar as sessões, a formação, como se pode verificar na seguinte verbalização, “utilizo para sumariar a formação...as sessões de formação” (FOR4). Esta subcategoria é somente referida por um formador da área tecnológica sendo formador como atividade principal (cf. Anexo 5).

3.4 O que fazem para utilizar o referencial

Nesta parte serão apresentados os dados recolhidos quanto ao que os formadores fazem para poderem utilizar os referenciais de formação e quanto ao cumprimento que fazem do referencial.

3.4.1 Abordagem

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Abordagem diferente/modificada	4	33,33%	FOR 3,6,10 e 11
Abordagem que indicam	1	8,33%	FOR 11

Quadro 19: Dados da subcategoria *abordagem*

No que se refere a esta subcategoria, ela foi enunciada por 33,33% dos formadores, o que quer dizer que 66,67% não se pronunciaram sobre a mesma. Segundo 33,33% dos formadores, a abordagem que fazem do referencial é diferente da prevista no mesmo, “consoante as turmas” (FOR6), “de acordo com os formandos” (FOR6, FOR10), no entanto, um dos formadores refere que abordagem dos conteúdos é diferente mas refere que a abordagem que faz é a que é indicada no referencial, como podemos observar pela seguinte verbalização “a abordagem que faço é precisamente a que eles indicam, claro que são só sugestões, depois a abordagem dos conteúdos tem obrigatoriamente que diferir porque os alunos não são os mesmos” (FOR11). Estes formadores dizem que dão na formação o que está contido no referencial e apenas abordam-no de forma diferente de acordo com o grau dos alunos. Esta subcategoria é mais citada por formadores da área tecnológica e por formadores como atividade secundária (cf. Anexo 5).

3.4.2 Adaptações

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Adaptações/adequar, necessidade de adaptar	6	50%	FOR 1,3,4,5,8 e 11
Adaptar/adequar aos formandos	6	50%	FOR 1,3,6,7,8 e 10
Adaptam forma de abordagem/atividades	1	8,33%	FOR 1
O formador é que deve adaptar/gerir	2	16,67%	FOR 2 e 11
Arranjar/alterar estratégias	3	25%	FOR 7,8 e 12
Fazer ajustes	2	16,67%	FOR 10 e 12

Quadro 20: Dados da subcategoria *adaptações*

Esta subcategoria foi referida por 91,67% dos formadores. Pode-se verificar que 50% dos formadores mencionam que fazem adaptações ou que sentem a necessidade de adaptar, e que tentam adequar os referenciais quando não consideram que não estão adequados. Também 50% referem que adaptam ou adequam em função dos formandos, como se pode verificar nas palavras dos formadores “o que faço é adequar ao público-alvo” (FOR7), “vou adaptando às turmas que tenho” (FOR8). Há, ainda, 8,33% dos formadores que menciona que “adapto ao nível das actividades, da forma como abordo os conteúdos” (FOR1). Para 16,67% o formador é que deve adaptar, gerir, “o formador vai gerindo, tem flexibilidade para gerir da forma como quer” (FOR11). Dos formadores que referiram esta

questão, 25% mencionaram que é preciso arranjar ou mudar as estratégias, como é visível na seguinte afirmação “tem que haver uma mudança de estratégia” (FOR7). Por fim, 16,67% dos formadores referem que fazem ajustes ao referencial, que ajustam o referencial “aos formandos, à própria turma, à disciplina” (FOR10). Ao contrário da categoria anterior, aqui os formadores referem mesmo que fazem modificações no referencial, se estes se deparam com algo que não consideram adequado, não só modificam a sua abordagem como fazem pequenas alterações no próprio conteúdo para o adequar o mais possível aos formandos e à saída profissional do curso. É mais referida por formadores das áreas sociocultural e científica e por formadores que exercem a formação como atividade secundária (cf. Anexo 5).

3.4.3 Cumprimento do referencial

	Nº de Formadores	Frequência	Formadores
Tenho que o seguir	3	25%	FOR 1, 4 e 12
Tento seguir ao máximo	1	8,33%	FOR 4
Sigo tudo	1	8,33%	FOR 8
O seguimento não é pela ordem	1	8,33%	FOR 2

Quadro 21: Dados da subcategoria *cumprimento do referencial*

Quanto a esta subcategoria, ela foi mencionada por 41,67% dos formadores. Podemos observar que 25% dos formadores referem que têm que cumprir o referencial, porque “é o nosso programa, temos que o seguir” (FOR1), “temos que os seguir obrigatoriamente” (FOR4), e que 8,33% relatam que “tentam seguir ao máximo...o quanto possível na formação” (FOR4). Também 8,33% mencionam que cumprem tudo, que “seguem tudo o que indica no referencial” (FOR4). No entanto, 8,33% referem que o cumprimento do referencial “não é feito pela ordem” (FOR2) lá expressa. Podemos afirmar que esta subcategoria é mais referenciada por formadores da área tecnológica e por formadores como atividade principal (cf. Anexo 5).

3.5 Características do referencial

	Nº de Formadores	Percentagem	Formadores
Base	2	16,67%	FOR 3 e 10
Condutor	3	25%	FOR 7,8 e 12
Orientação	10	83,33%	FOR 1,2,3,5,6, 7,8,9,10 e 11
Ponto de partida	3	25%	FOR 2,5,7 e 10

Quadro 22: Dados da categoria *características do referencial*

Foram atribuídas diferentes características ao referencial, por 91,67% dos formadores. Dos formadores que mencionaram esta questão, 83,33% referiram-se ao referencial enquanto elemento orientador da sua acção. Consideram que o referencial é uma orientação, um guia ou uma indicação, que os ajudam a estruturar a formação e a orientarem-se. A subcategoria orientação é referida com mais intensidade por formadores das áreas sociocultural e científica e por formadores como atividade principal (cf. Anexo 5). A característica base foi referida por 16,67% dos formadores. Encaram o referencial como a ferramenta base da formação e referem que depois trabalham em função dessa base. Verificamos que esta subcategoria é apenas citada por formadores das áreas sociocultural e científica e que são os formadores como atividade secundária que também a referem mais (cf. Anexo 5). Dos formadores que referiram esta questão, 25% reportaram-se ao referencial como um fio condutor, que lhes permitem não se perderem na formação e saberem sempre o que vão dar a seguir. Podemos constatar que esta subcategoria é referida de forma mais acentuada por formadores da área tecnológica e por formadores que exercem a formação como atividade principal (cf. Anexo 5). A característica ponto de partida foi referida por 25% dos formadores. Consideram que o referencial é o ponto de partida para a formação “mas nunca pode ser um fim” (FOR5). Podemos dizer que esta subcategoria foi apenas referida por formadores das áreas sociocultural e científica e que foi mais referida por formadores como atividade secundária (cf. Anexo 5).

Capítulo IV

Discussão dos resultados

IV. Discussão dos Resultados

4.1 Percurso escolar e profissional dos formadores

Em relação ao percurso escolar, pode dizer-se que são mais as semelhanças do que as diferenças entre os formadores. Quase todos eles possuem o grau académico de licenciatura, exceptuando o caso do formador 4, com o 12º ano, e o formador 6, que possui uma licenciatura incompleta. Sobre estes dois formadores, podemos ainda referir que são ambos formadores da componente tecnológica e sendo esta uma área mais relacionada com a prática talvez seja por isso que exista um menor nível de escolaridade entre estes formadores comparativamente com os formadores da componente teórica. Na componente teórica, das áreas sociocultural e científica, todos possuem o mesmo nível académico. O percurso académico foi feito de forma contínua para todos.

Dos doze formadores, apenas quatro realizaram a Formação Inicial de Formadores, enquanto os restantes tiveram acesso ao CAP, através da licenciatura, realizada em diversas áreas do conhecimento. O que vai ao encontro do escrito na Portaria nº 1119/97, sobre o alargamento das formações que permitem o acesso à profissão de formador. É importante referir que os formadores que frequentaram a Formação Inicial de Formadores são formadores da área tecnológica (For 4, For 6 e For 12) e o formador de TIC (For 10), que tem uma licenciatura em Informática e Gestão que não dá equivalência ao CAP. Os restantes formadores das áreas sociocultural e científica tiveram equivalência ao CAP através de diversas licenciaturas que têm pontos comuns, todas são da área de ensino e estão relacionadas com a área em que dão formação.

Os formadores da área tecnológica, começaram todos por exercer uma profissão, durante bastante tempo, antes de começarem a atividade de formação. O formador 4 foi gerente de um bar durante sete anos, o formador 6 possui uma empresa de electricidade há oito anos e a formadora 12 está ligada ao mundo da estética há doze anos. É essa a experiência que os habilita a dar a formação que dirigem. Pode-se dizer que as suas competências enquanto formadores foram consolidadas na atividade profissional. Atualmente, dois destes formadores apenas se dedicam à formação (FOR 4 e 12). Os formadores 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10 e 11 conciliam a atividade de formação com outra atividade. A formadora 7 é a única que sempre só exerceu a atividade de formação e é a única formadora da componente

teórica que só possui uma actividade profissional. O que mais se verifica é a existência de duas actividades profissionais e isto pode dever-se ao tipo de contrato, que têm com a entidade formadora, que muitas vezes é precário ou apenas duram por curtos períodos de tempo, o que pode levar a que esta actividade profissional seja vista como instável. Importa referir que a experiência profissional destes formadores, tanto da componente tecnológica como da componente prática, é relevante para a área de formação em que estão envolvidos, dado que essa experiência é sempre numa área bastante similar.

Os percursos profissionais destes formadores contrariam alguns modos de acesso à profissão ilustres por Cardon (1998) estes formadores não ingressam na formação como uma alternativa após um período de emprego. Optam por esta carreira devido ao elevado número de formações iniciais e, logo, à elevada possibilidade de colocação que oferece. E esta opção é feita cada vez mais cedo como uma opção inicial no percurso profissional.

4.2 Os formadores e o que pensam do referencial

Para responder ao segundo objectivo analisou-se a segunda categoria da análise de dados. Através da análise feita à categoria *análise das práticas sobre o referencial*, podemos verificar que são diversas as opiniões dos formadores relativamente ao que pensam sobre o referencial.

Como vimos anteriormente, alguns formadores consideram que o referencial é adequado, enquanto outros referem que os referenciais não são adequados. No entanto, uma formadora que considera que o referencial é adequado refere que apesar disso “temos sempre que fazer algumas adaptações” (FOR8), logo, para esta formadora o referencial é adequado mas com essa condição.

Importa realçar que os formadores que referem que os referenciais são desadequados são todos da área tecnológica, enquanto os que acham que são adequados são formadores das áreas sociocultural e científica. Apenas é considerado que o referencial é adequado ou que os seus conteúdos são adequados por parte dos formadores da componente teórica. É notório que as opiniões dos formadores divergem no que toca a este ponto, este facto pode dever-se a diferentes situações. Os formadores que consideram os referenciais adequados, podem ter referido isso porque o encaram efectivamente como tal, ou porque não queriam transparecer uma ideia negativa do referencial, ou porque até ao momento não sentiram

dificuldades em trabalhar com o seu referencial, ou ainda, porque os referenciais das áreas sociocultural e científica podem, de facto, ser mais apropriados do que os referenciais da área tecnológica. Enquanto os formadores que o consideram desadequado, uma vez que são da área tecnológica, podem ter exposto isso porque percebem mais facilmente uma lacuna entre o que está presente no referencial e o que realmente é importante transmitir para uma boa integração dos formandos no mundo do trabalho, na atividade profissional para a qual são formados, ou porque o seu referencial contém coisas que já não se utilizam, ou conteúdos que já não fazem sentido porque podem estar ultrapassados. Como estes formadores dão formação na área em que sempre trabalharam é mais fácil para estes reconhecerem as falhas e as discrepâncias que existem nos referenciais. Parece-me interessante, em futuras investigações, realizar-se uma análise mais detalhada sobre esta questão, com uma amostra maior, principalmente da área tecnológica, para conhecermos mais resultados e saber se vão ou não ao encontro destes.

Por outro lado, são os formadores como atividade secundária que referem mais que o referencial é adequado e são os formadores como atividade principal que mencionam mais que o referencial não é adequado. Uma possível hipótese para isto acontecer, pode ser o facto de os formadores como atividade principal estarem mais atentos ao seu referencial, ou seja, passarem mais tempo em contacto com este do que os formadores que exercem a formação como atividade secundária, e assim detectarem mais discordâncias existentes nos referenciais

Alguns dos formadores que participaram no estudo percebem o referencial como desajustado em relação aos formandos, aos conteúdos, à saída profissional e ao mundo real, já que este está em constante evolução e os referenciais não, mantêm-se os mesmos por muito tempo. Para estes formadores, os referenciais são complexos e exigentes para os alunos a que se destinam, dado que estes apresentam um grau de aprendizagem inferior aos alunos do sistema formal de educação. Também consideram que dentro da mesma turma possam existir alunos com diferentes níveis de aprendizagem e logo, os referenciais não vão estar ajustados, não vão conter conteúdos ajustados a todos os alunos. É referido que são desfasados em relação à saída profissional do curso porque pensam que deviam apresentar conteúdos teóricos mais relacionados com a área do curso. Estas subcategorias são apenas referidas por formadores das áreas sociocultural e científica, e mais citadas por formadores que exercem formação como atividade secundária. Provavelmente, foi só referida por formadores da componente teórica porque são estes que mais sentem que o seu

referencial não é ajustado à saída profissional uma vez que não fazem uma ligação entre a teoria e a prática. Talvez importe referir que dois dos três formadores que consideram que os referenciais são desajustados são dois formadores que o consideraram como não adequado ao conteúdo, ao público e à saída profissional, enquanto o outro formador o considerou como adequado mas não adequado ao público.

O referencial é visto como extenso para os cursos CEF e para a saída profissional. São os formadores da área tecnológica e que exercem a formação como atividade principal que mencionam mais que os referenciais são extensos e exaustivos e, uma possível razão para isso é o facto das aulas dos formadores da área tecnológica serem muito mais práticas e com muitos exercícios para executar efectivamente, o que torna com que seja fácil perderem um pouco mais de tempo na realização de certas atividades e no final não terem tempo para as cumprir todas, uma vez que apresentam um número vasto de atividades.

Alguns formadores consideram que os referenciais deviam ser mais práticos e possuir uma componente mais prática, porque acham que “começam a aproximar-se muito do referencial do ensino regular” (FOR2) e que são demasiado teóricos, o que não é benéfico para a entrada dos formandos no mundo de trabalho. Também consideram que “os referenciais deviam ser...constantemente atualizados” (FOR2). Além de atualizados, pensam que os referenciais “deviam ser revistos, pelo menos no ensino oficial de três em três anos há uma revisão, aqui não há, não sei porquê” (FOR7), esta formadora considera que criaram os CEF somente para obterem melhores estatísticas e por isso se esquecem do referencial. Estas subcategorias são mais expressas por formadores da área tecnológica e formadores como atividade principal. Isto pode dever-se ao facto de que são os formadores da área tecnológica que dão a componente prática da formação e logo percebem que não faz sentido os referenciais serem tão teóricos, são estes os que executam atividades viradas para a saída profissional e talvez por isso considerem que devem ser atualizados, para acompanharem a evolução da prática profissional que estão a formar. Também, pode dever-se ao seguinte motivo, como é sua atividade principal talvez passem mais tempo com o referencial e dão mais facilmente conta disto, no entanto são apenas suposições.

Em geral, são mais os formadores que consideram que os referenciais facilitam a sua atividade, no entanto, para alguns o referencial por um lado facilita mas por outro complica a sua atividade. Também, estão divididos no que toca aos formandos, uns consideram que facilitam a sua aprendizagem, outros referem que complicam a sua aprendizagem e um formador considera que por um lado facilita mas por outro complica a aprendizagem dos

formandos. Foram os formadores da área tecnológica e que exercem a formação como atividade secundária que mais expuseram esta subcategoria. Ainda, podemos verificar que os que afirmam que tanto facilitam como complicam são, na sua maioria, formadores da área tecnológica e que exercem a formação como atividade profissional principal, talvez porque têm mais dificuldade/obstáculos em trabalhar com o referencial do que os outros formadores, já que estes o consideraram desadequado.

Depois de feita esta análise, podemos dizer que há um ponto comum entre alguns formadores, que consideram que os referenciais não são adequados à saída profissional, que são desfasados da atividade profissional que formam, que são extensos para a saída profissional e que deviam ser mais práticos para facilitar o acesso dos formandos ao mundo do trabalho. Segundo Cros e Raisky (2010), a formação não deve ser estruturada segundo ordens de razão escolar, e sim segundo ordens com finalidades profissionais ou sociais. Podemos dizer que, para estes formadores, os referenciais deviam ser construídos tendo mais por base a saída profissional que visam. No entanto, o que se vê é que os programas formativos são predefinidos e alheios às necessidades de quem irá ser integrado na formação.

4.3 A real utilização do referencial

Na resposta ao terceiro objetivo do estudo foi explorada, sobretudo, a terceira categoria da análise de conteúdo *utilização do referencial*. O que verificamos foi que, embora existam alguns pontos em comum na utilização feita pelos formadores do referencial, aparecem algumas diferenças nesta utilização.

Foram enunciadas, por alguns formadores, diversas respostas no que se refere à utilização do referencial. A formadora 3 revela que utiliza o referencial para consultar tudo, já os formadores 2 e 8 referem que o utilizam para consultarem as orientações e indicações, no entanto, enquanto o formador 2 revela que também utiliza as sugestões, a formadora 8 refere que não consulta muito esta parte. Outra formadora também refere que o utiliza para consultar as sugestões.

Esta subcategoria foi unicamente referida por formadores das áreas sociocultural e científica e mais citada por formadores como atividade principal, apenas quatro formadores mencionaram esta subcategoria. Pode não haver expressões dos formadores da componente

tecnológica sobre esta questão porque os seus referenciais são diferentes, com outro tipo de estrutura e torna-se mais fácil para estes pegarem no referencial tecnológico e ver os conteúdos programáticos para cada sessão, já que estão apresentados de forma simples, ou até porque estes formadores possuem um grande conhecimento do referencial, uma vez que este é mais simples, e não sentem tanto a necessidade de o consultarem. Enquanto, os formadores da componente teórica precisam de um maior contacto, de consultarem mais o referencial para verem os conteúdos e sugestões de atividades lá presentes.

É mencionado, que utilizam o referencial para planificar/planear os cursos e as sessões, que fazem a planificação com base no referencial e uma formadora refere que faz a planificação de acordo com os conteúdos do referencial. Também, expõem que fazem as suas próprias planificações, baseadas no referencial e que esta planificação é realizada mais no início do ano. Neste ponto, talvez importe mencionar que apenas os formadores da componente teórica é que referiram que fazem as suas próprias planificações, talvez porque como os seus referenciais estão estruturados de uma forma mais complexa estes formadores sintam a necessidade de terem uma planificação mais sistematizada.

A utilização do referencial, para quatro formadores, é mais realizada no início do ano, um refere que utiliza sempre o referencial, outro formador menciona que tem que pegar constantemente nele e outro formador diz que “não uso o referencial, diariamente, nem semanalmente, nem mensalmente, utilizo para planear o curso” (FOR2). São os formadores das áreas sociocultural e científica e os formadores como atividade principal que citaram mais esta subcategoria. Pode-se considerar que, os formadores da área tecnológica não referem tanto esta questão, no mesmo sentido do que já foi referido anteriormente, estes formadores podem ter um conhecimento profundo do seu referencial e, deste modo, não sentem tanto a necessidade de utilizarem os referenciais. Por outro lado, os formadores como atividade principal podem ter referido mais esta subcategoria, porque talvez tenham mais tempo ou gostem de dar mais atenção ao seu referencial e por isso o tenham mais presente.

Para uns formadores a utilização do referencial é rígida e para outros é flexível, consideram que o formador tem flexibilidade para gerir como quer. Contudo, esta utilização é mais referida como sendo flexível do que rígida. São os formadores das áreas sociocultural e científica e os formadores que exercem formação como atividade secundária que mais se pronunciam sobre esta questão. No entanto, são os formadores da área tecnológica que mais referem que são rígidos e isto pode ficar a dever-se ao facto dos

conteúdos presentes nos referenciais da componente teórica permitirem mais margem de manobra do que os referenciais da componente tecnológica.

Não podemos ver os referenciais como listas exaustivas de tarefas e competências que obrigatoriamente têm que ser realizadas e transmitidas, é preciso haver uma certa flexibilidade destes manuais para permitir aos formadores uma utilização maleável.

4.4 Os referenciais e os desvios na utilização prevista deste

Para responder ao quarto objetivo explorou-se a quarta categoria da análise de conteúdo, que corresponde ao que os formadores fazem para poder utilizar o referencial. Através desta análise conseguimos perceber que são feitos alguns desvios na utilização prevista do referencial.

Alguns formadores referem que a abordagem que fazem do referencial é diferente da prevista, em função dos formandos e das turmas, no entanto, um destes formadores considera que a abordagem que faz é a que o referencial indica contudo a abordagem dos conteúdos difere porque “os alunos não são os mesmos” (FOR11). São os formadores da área tecnológica e formadores como atividade secundária que fazem mais menção a esta subcategoria. E como possível causa podemos referir que, os referenciais da área tecnológica como não permitem uma grande flexibilidade implica que os formadores não alterem os referenciais e somente ajustem a sua abordagem em função dos formandos. O ponto seguinte vai ao encontro do que foi aqui enunciado.

Outros formadores, fazem mais do que modificar a sua abordagem, fazem algumas adaptações e ajustes no referencial e alteram as estratégias lá indicadas, tudo isto, com a intenção de os adequar aos formandos. Esta subcategoria é mais referenciada por formadores das áreas sociocultural e científica e por formadores como atividade secundária. Como os referenciais da componente teórica parecem permitir uma maior flexibilidade, estes formadores têm a possibilidade de alterarem aquilo que não consideram adequado e mudarem as estratégias referidas no referencial, o que já é mais difícil de fazer nos referenciais tecnológicos, talvez por isso sejam os formadores das áreas sociocultural e científica que mais falam sobre esta questão. Também, são os formadores como atividade secundária que mais se pronunciam sobre este assunto talvez porque como não estão tão

presos ao referencial ou não estão tanto tempo com este, sintam que têm uma margem de manobra para modificarem algumas coisas.

Os referenciais devem ser abertos para possibilitar a sua adaptabilidade aos diferentes grupos a formar e não devem ser tomados como algo muito rígido. Portanto, não é tão estranho que os formadores revelem que fazem adaptações e ajustes aos seus manuais. Segundo Afonso e Ferreira (2007), os referenciais permitem uma margem de flexibilidade para as entidades formadoras desenvolverem a formação mais adequada ao perfil dos formandos.

Pode-se considerar importante, em futuros estudos, fazer uma análise mais profunda sobre os possíveis desvios na utilização dos referenciais, para se perceber se os resultados vão no mesmo sentido que este ou se não se relacionam em nada com estes.

Capítulo V

Reflexões finais

V. Reflexões finais

Depois de realizada a investigação é importante voltar atrás, ou seja, é necessário recapitular os objetivos delineados inicialmente. Todos os objetivos definidos neste estudo foram explorados quer na teoria quer através das entrevistas realizadas com os formadores. A grande contribuição deste estudo é a exploração da utilização dos referenciais de formação, por parte dos formadores, dado que são poucos ou nenhuns os estudos realizados, tanto em Portugal como noutros países, à volta desta temática.

No entanto, é preciso referir que a situação de formação aqui estudada não é um caso de formação contínua, e também não se trata de formação nas empresas, trata-se de uma formação inicial cuja intenção é o emprego, o que vai ao encontro das palavras de Alaluf (2007), a formação propõe uma educação que visa o emprego. Assume-se como um processo de aprendizagem que possibilita a aquisição de saberes e de saberes-fazer necessários para o desempenho de uma actividade profissional (Alaluf, 2007).

Uma conclusão que podemos tirar, relaciona-se com o facto dos formadores participantes neste estudo apresentarem um percurso académico idêntico, mas um percurso profissional não tão semelhante. Também é visível que a opção por esta profissão é feita cada vez mais cedo no percurso profissional destes formadores.

Como segunda conclusão, percebe-se que a percepção que têm sobre os referenciais varia entre os formadores, contudo, podemos dizer que estes formadores atribuíram mais aspectos negativos do que positivos. De forma geral, verifica-se que somente dois formadores não impuseram nenhum aspecto negativo aos referenciais, percebendo o seu referencial como adequado, orientador e facilitador da sua atividade. Importa referir que ambos são formadores das componentes teóricas, reforçando a ideia de que são os formadores da área tecnológica que têm uma percepção mais negativa do referencial.

Outra conclusão remete para a utilização do referencial, que também difere de formador para formador. Mencionam que utilizam o referencial mais no início do ano para consultarem as indicações, orientações e sugestões e para planificarem as sessões de formação. Para uns formadores esta utilização é rígida, enquanto para outros permite uma flexibilidade por parte do formador.

Como quarta conclusão, evidencia-se a presença de alguns desvios na utilização prevista do referencial por parte dos formadores. Estes desvios baseiam-se em modificar a abordagem realizada, em adaptações e em ajustes do referencial à turma, aos formandos e à disciplina.

Apesar dos aspectos positivos, este estudo também apresenta limitações que devem ser comentadas. Em primeiro lugar, a amostra utilizada é reduzida e deste modo não pode ser considerada representativa dos formadores portugueses. Depois, todos os participantes pertencem à mesma instituição formativa e perante este facto, não se podem fazer generalizações para a população de formadores em Portugal. Outra limitação refere-se à realização da entrevista semi-estruturada, que embora dê mais liberdade aos formadores, pode fazer com que, relativamente à mesma questão, uns formadores refiram alguns aspectos e outros formadores refiram outros. Por último, outra limitação relaciona-se com o programa de análise de conteúdo, que embora tenha organizado informação muito importante, pode não ter apreendido outras informações que também podiam ser relevantes para o estudo.

Posto isto, é importante continuar a explorar e investigar esta temática porque ainda há muito a conhecer e a estudar, sobre os referenciais de formação e a sua efectiva utilização por parte dos formadores. Para isso, seria essencial realizar outras investigações com outros formadores, de diversas áreas e de diferentes centros de formação e perceber se os resultados vão, ou não, no mesmo sentido dos resultados deste estudo. Seria também interessante utilizar diferentes instrumentos e diferentes programas de análise.

Após a realização deste estudo, concluímos que os referenciais de formação são muito importantes para a realização das formações, numa perspectiva de orientação das mesmas e não numa óptica de imposição.

Por fim, penso que a maior conclusão que podemos tirar é que, apesar de algum consenso, existe uma variabilidade de opiniões acerca dos referenciais de formação e do que estes representam. Tendo em conta os diferentes públicos a formar e os diferentes conteúdos a transmitir percebem-se adaptações diferentes por parte de cada formador.

Mas afinal, o que significa ser formador hoje em dia, nas palavras de Caspar (2007) “é exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura”.

Referências Bibliográficas

- Abbadie Dalemont, M. & Algrin, L. (2006, Maio). *L'identité professionnelle du formateur*. Comunicação apresentada no colóquio La polyvalence: quelle identité professionnelle?, Université de Provence.
- Afonso, M. C. & Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: CEDEFOP
- Alaluf, M. (2007). Formação. *Laboreal*, 3, (1), 54-56.
<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295582351>
- ANQ (2011). *Novas Oportunidades: aprender compensa*. Lisboa: ANQ, I.P. Recuperado em 24 Julho, 2010, de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- Cabrito, B. G. (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: EDUCA-Formação.
- Cardon, C-A. (1998). Devenir formateur d'adultes: des itineraries pluriels, des logiques sociales spécifiques. *Formation Emploi*, 63, 5-18.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm – Novos actores, novos espaços, novos tempos. Texto da Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94. Recuperado em 28 Setembro, 2011, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). *Terminologia de formação profissional*. Recuperado em 22 Setembro, 2011, de http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). *Emprego, Reforma Económica e Coesão Social*. Lisboa.
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référential. *Recherche & Formation*, 64, 105-116.
<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>
- Decreto Regulamentar n° 66/94 (94-11-18) 6855-6887.
- Decreto Regulamentar n° 26/97 (97-06-18) 2948-2950.

Diário da República, Série I, N.º 214-7 de Novembro de 2007.

Diário da República, Série II, N.º 11296, Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Duarte, C. (1998). *Psicologia do trabalho, análise ergonómica do trabalho e formação: a contribuição da análise ergonómica do trabalho no desenvolvimento e transmissão de competências: análise de um caso no sector da plasturgia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

Lavrador, C. (2010). Resolução de tarefas envolvendo áreas e perímetros – um estudo com alunos do curso de Educação e Formação. Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ministério da Educação & ANQ (2011). *Cursos de Educação e Formação: Guia de Orientações*. Lisboa

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Jovens. Evolução do número de jovens inscritos em ofertas de dupla certificação*. Recuperado em 30 Setembro, 2011, de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_jovens_Julho_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_jovens_Julho_2009.pdf)

OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD indicators*. Paris: OECD Publications.

Portaria n.º 1119/97 “D.R. I Série-B”, 256 (97-11-05) 6099-6100.

Pottier, E. (2005). *Les formateurs d’adultes un groupe professionnel segmenté en tension entre deux mondes*. Tese de Doutoramento em Sociologia, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Stroobants, M. (2006). Competência. *Laboreal*, 2, (2), 78-79.

<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>

Thibault, M.-C. (1997). Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs. *Education permanente*, 133, 4, 101 – 111.

Anexos

Anexo 1

Exemplo de referencial das áreas sociocultural e científica

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

PROGRAMA

Componentes de Formação Sociocultural e Científica

Disciplina de

Inglês

Direcção-Geral de Formação Vocacional
2005

Parte I

Orgânica Geral

Índice:	
1. Caracterização da Disciplina	Página 3
2. Visão Geral do Programa	3
3. Competências a Desenvolver	7
4. Orientações Metodológicas / Avaliação	12
5. Elenco Modular	14
6. Bibliografia	15

1. Caracterização da Disciplina

No contexto de uma Europa plurilíngua e pluricultural, o acesso a várias línguas torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como requisito para a comunicação com os outros mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana. No contexto escolar, a aprendizagem de línguas assume, assim, um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania. Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas. Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma atitude questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, interventivos e autónomos.

Componente activa da pluralidade linguística e cultural europeia, a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial: na comunidade regional, nas tecnologias globais de informação, na ciência e na divulgação científica, de entre outras. As questões relacionadas com o que ensinar em termos de língua e cultura têm-se assim complexificado pelo facto de o inglês assumir esse estatuto e ainda pela descentração no que respeita às suas duas principais realizações: o inglês americano e o inglês britânico. Adopta-se neste programa uma visão abrangente da língua inglesa, incorporando outras culturas em que é primeira língua e privilegiando o seu papel como língua de comunicação internacional.

Tal opção requer que aos alunos sejam facultadas oportunidades de contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativo e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença.

2. Visão Geral do Programa

O programa que aqui se preconiza para a língua inglesa, como disciplina da componente de formação sociocultural, e científica em alguns casos, dos cursos de Educação e Formação, resulta do ajustamento dos programas de inglês dos 2º e 3º Ciclos do ensino básico e do ensino secundário à estrutura programática desta modalidade de formação, garantindo aos alunos o atingir de competências comuns essenciais.

O programa está estruturado em dez módulos que se distribuem por um total de 360 horas ao longo dos ciclos de formação. Apresenta uma carga horária de referência inferior ao tempo de formação, de forma a que esta diferença possa ser utilizada no desenvolvimento de actividades

necessárias à consecução de objectivos de aprendizagem tais como actividades de remediação, reorientação, aprofundamento ou para avaliação diagnóstica e aquisição de pré-requisitos. O programa pressupõe uma utilização flexível, definida em função das finalidades da formação dos alunos a que se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal, social e profissional, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo.

Cada um dos módulos está formatado em função de determinados parâmetros. Assim, para além de uma apresentação indicando a natureza das aprendizagens visadas, integra também um conjunto de competências transversais e específicas a desenvolver ao longo de cada segmento de ensino-aprendizagem. Os objectivos de aprendizagem estão formulados em termos do desenvolvimento das competências gerais, comunicativas e de aprendizagem, traduzindo os conhecimentos, procedimentos ou atitudes a demonstrar pelo aluno no final do módulo. Com o propósito de permitir uma gestão flexível adequada às necessidades formativas e ao perfil de conhecimentos dos alunos nos vários contextos educativos, optou-se por enunciar os objectivos de aprendizagem de forma genérica, evitando propostadamente uma listagem exaustiva, sequencial ou hierárquica. Compete ao professor, em função da análise de cada situação de aprendizagem, decidir que objectivos parciais terão de ser desenvolvidos ou reforçados, definir as tarefas de aprendizagem e a estruturação da progressão, prever as actividades de remediação e a selecção de textos, entre muitas outras iniciativas a tomar, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos programáticos, incorporados na secção intitulada *Conteúdos*, encontram-se organizados em três componentes distintas que devem ser perspectivadas de modo integrado: **Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa.**

À componente *Interpretação e Produção de Texto* é atribuído um carácter de centralidade no programa, daí decorrendo a organização de todas as actividades de ensino-aprendizagem. Nesta componente, as estratégias de interpretação e produção – ouvir, falar, ler e escrever – são activadas por tipos de texto que concretizam macrofunções do discurso e que se associam a diferentes intenções de comunicação (ver figura 1.1, em anexo).

Dado o carácter de centralidade atribuído à componente *Interpretação e Produção de Texto* será de toda a pertinência explicitar alguns procedimentos metodológicos a ter em conta, bem como clarificar alguns conceitos, nomeadamente o que se entende por "texto", aqui definido como o enunciado, oral ou escrito, que subjaz a um acto de comunicação verbal¹. Acrescente-se que os textos são comunicação em acção, desenvolvendo-se num processo dinâmico e interactivo, em

¹ De acordo com as perspectivas enunciadas pelo Conselho da Europa, segundo as quais "texto" é definido como "any piece of language that is used to communicate an idea or message". (Council of Europe, 2001:83)

Refina-se que o processo de abordagem do texto quer a nível interpretativo, quer a nível produtivo, deverá integrar as seguintes fases:

- Preparação:** mobilização de competências e activação de conhecimentos a nível cognitivo, linguístico, discursivo e sociocultural, pertinentes para a actividade que se pretende realizar.
- Desenvolvimento:** utilização contextualizada das competências e dos conhecimentos activados previamente, de forma a responder com eficácia a cada situação de comunicação.
- Validação:** regulação dos processos de interpretação/produção de texto com vista ao seu reforço, reformulação, integração e finalização.

Na figura 1.2, que se encontra em anexo, enumeram-se as estratégias de interpretação e produção de texto consideradas mais pertinentes neste nível de aprendizagem.

No âmbito da Dimensão Sociocultural, os domínios de referência constantes de cada um dos módulos fornecem o contexto temático para a mobilização e integração de competências várias, de entre as quais se destacam as competências linguística, discursiva, estratégica e sociocultural. Propiciam também o alargamento dos conhecimentos dos alunos, promovendo a tomada de consciência da existência de outros universos culturais, outras maneiras de viver e de entender o mundo. Deve encorajar-se nos alunos uma atitude aberta e reflexiva nos contactos que estabeleçam, fomentando a exploração de novas áreas de conhecimento cultural, linguístico e profissional.

Na abordagem dos domínios apresentados, deverá-se promover actividades de consulta e pesquisa de materiais em suporte informático, na Internet e em outras de referência de cunho tradicional, com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno, o seu espírito crítico e as suas capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo. Dever-se-á, ainda, recorrer à metodologia do trabalho de projecto, de modo a favorecer a tomada de decisões e posições críticas e a avaliação de meios e processos. O tema ou problema a tratar terá de ser claramente formulado, para que se possa proceder à organização e planificação do trabalho, à definição dos recursos a utilizar e à eventual proposta de soluções e/ou alternativas. Sempre que possível, deverão estudar-se hipóteses de interdisciplinaridade ou articulação de conhecimentos com as disciplinas que integram os diferentes componentes de formação de modo a possibilitar a aquisição de competências e capacidades úteis à futura inserção profissional destes alunos.

Para além do recurso a metodologias baseadas em trabalho de projecto, o estudo de caso poderá ser outra das estratégias didácticas a privilegiar. Com efeito, esta metodologia não só potencia o desenvolvimento da capacidade analítica como propicia, igualmente, a aquisição de normas de participação em grupo e a tomada de posições, uma vez que os participantes interagem, procurando encontrar e negociar possíveis soluções para a resolução do problema.

que, constantemente, são negociadas e/ou alteradas convenções, tanto a nível de realizações orais como escritas.

Tendo em conta que os alunos já contactaram com alguns dos tipos de texto que são apresentados na figura 1.1, na língua materna e, em alguns casos, na língua estrangeira¹, pretende-se que adquiram e/ou desenvolvam competências discursivas e estratégicas e, de uma forma integrada, as trabalhem na aula de inglês. Pretende-se também que as façam integrar com as competências a desenvolver no âmbito das componentes Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa. Note-se que a figura 1.1, apresenta tipos de texto que não se associam exclusivamente a uma microfunção específica. Acrescente-se que a maior parte dos textos apresenta uma configuração híbrida, podendo incorporar uma amalgama de funções (descriptivas, narrativas, argumentativas ou outras).

Optou-se por indicar, em cada um dos módulos, alguns tipos de texto a abordar, o que não exclui a possibilidade de explorar outros considerados relevantes para a área de formação em que os alunos se inserem.

Aos alunos devem ser fornecidos os meios para reconhecerem, de uma forma reflexiva e crítica, as múltiplas formas de veicular significado que estão ao dispor da sociedade, incluindo os discursos de comunicação em rede. A utilização de diversos tipos de texto na aula de inglês permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e, simultaneamente, exerça as componentes linguísticas (ex.: estruturas gramaticais, vocabulário) e paralinguísticas (ex.: pronúncia, entoação, pausa, contracções) que a língua assume no quotidiano. Note-se que os tipos de texto seleccionados deverão reflectir níveis de complexidade crescente, para que os alunos possam desenvolver os seus conhecimentos acerca do modo como a informação é estruturada na concretização das diversas macrofunções. Será desejável que os alunos se envolvam em diferentes tipos de actividades de leitura, incluindo-se aqui a leitura extensiva² que, tal como a palavra indica, é realizada em extensão, incidindo sobre uma tipologia variada de textos.

Pretende-se que este contacto com o texto, para além de contribuir para a formação integral do aluno, incluindo a sua preparação para a vida profissional, seja propiciador de prazer e estimule o gosto pela leitura em língua inglesa. Será desejável a criação de espaços de leitura – mediateca escolar, clube de inglês ou biblioteca de turma – que reúnam materiais vários, como livros, jornais e revistas, CD-Roms, cassetes, vídeos e textos em suporte Internet.

¹ Verifica-se este propósito a definição da Leitura Extensiva proposta em Platt, J. et al. (1982), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman. "Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure and to encourage a liking for reading."

Relativamente à componente Língua Inglesa, organizada em torno da palavra, da frase e da prosódia (ver figura 1.3, em anexo), o professor deverá proceder à apresentação, revisão e sistematização dos aspectos básicos das estruturas linguísticas, num processo cíclico, radicado na aplicação contínua dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Será importante referir que, apesar desta componente programática se apresentar organizada apenas em função dos aspectos morfosintáticos e fonológicos, tal não significa a desvalorização da componente lexico-semântica, parte integrante da competência linguística. No entanto, a vasta gama de áreas lexicais e de campos semânticos a explorar dentro dos domínios de referência propostos e dos percursos formativos aos quais este programa se reporta torna invável formalizar o modo como os vocabúlos se relacionam entre si. Como se organizam em campos semânticos ou como estes se estruturam na língua inglesa. Por outro lado, uma listagem exaustiva de áreas lexicais a abordar poderia assumir um carácter demasiado prescritivo ou vinculativo. Só o professor, em função da observação e análise dos conhecimentos dos alunos, das suas necessidades e ritmos individuais, estará apto a decidir, ao longo de cada módulo, que aspectos lexicais e semânticos deverá reforçar, desenvolver e/ou aprofundar.

Optou-se por indicar em cada módulo, a título exemplificativo, alguns aspectos morfosintáticos, léxico-semânticos e fonológicos que deverão ser trabalhados em articulação com os tipos de texto seleccionados. A abordagem contextualizada dos conteúdos linguísticos pressupõe que se proporcione ao aluno oportunidades de exercitar estruturas gramaticais/lexicais em situações em que a língua é efectivamente usada.

Outro dos parâmetros do formato do módulo reporta-se a Orientações Metodológicas/ Avaliação que visam fornecer alguma linha de orientação ao professor, na gestão articulada e contextualizada dos conteúdos programáticos, bem como na regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

Cada um dos módulos termina com a secção de Recursos que incorpora algumas sugestões bibliográficas e um conjunto de sites direccionados para professores e alunos no âmbito da problemática abordada em cada um dos módulos

3. Competências a Desenvolver

Os módulos apresentados orientam-se para o desenvolvimento de competências gerais (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender) e de competências específicas que integram na aquisição de uma competência comunicativa: linguística, pragmática e sociolinguística³. A competência sociocultural integra-se nas competências gerais a promover no aluno, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo, socioculturais, acerca dos

³ Cf. Council of Europe (2001:14).

sociedades onde a língua-avo é falada), capacidades e atitudes, que permitem ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas.

A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa – e que releva da consciência das convenções sociais que regem as interações comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais (regras de convivência social, normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais, etc.) –, subjaz às componentes linguística e pragmática. Por sua vez, a componente linguística desdobra-se em competência lexical, competência gramatical, competência semântica e competência fonológica, reportando-se às dimensões da língua como sistema. A componente pragmática divide-se em competência discursiva e em competência funcional/estratégica, associando-se à utilização de estratégias de interpretação e produção do discurso. Estas estratégias são susceptíveis de variar de acordo com os tipos de texto e com contextos específicos de interacção.

Neste pressuposto, e em articulação com as competências gerais e específicas constantes do Quadro Europeu Comum de Referência e do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, foi perspectivado um núcleo de competências de uso de língua, bem como um conjunto de competências de carácter sociocultural e de aprendizagem, que deverão ser desenvolvidas de forma articulada ao longo do ciclo modular. O aprendente mobiliza este capital de competências, entendidas como conhecimentos, capacidades e atitudes, sempre que se envolve em interações comunicativas que impliquem o uso da língua.

No final de cada ciclo de formação deverá-se ter por referência os seguintes conjuntos de competências a desenvolver pelo aluno:

Competências de Uso de Língua – T1

De interpretação

Quali/Ver

- Compreende o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com aspectos da vida quotidiana.

Ler

- Compreende textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano. É capaz de encontrar uma informação previsível/concreta em textos simples de uso comum.

<div>Programa de Inglês</div> <div> <div></div> <div>Cursos de Educação e Formação</div> </div>	<div>Programa de Inglês</div> <div> <div></div> <div>Cursos de Educação e Formação</div> </div>
<div> <div>De Interacção</div> <div>Ouvir/Falar</div> <ul style="list-style-type: none"> Comunica em situações do quotidiano que exigem apenas troca de informação simples e directa sobre assunto e actividades correntes. Participa numa conversa curta, sem ter de a alimentar. <div> <div>De Produção</div> <div>Falar</div> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal. <div> <div>Escrever</div> <ul style="list-style-type: none"> Escreve textos curtos e simples relacionados com aspectos da vida quotidiana. </div> </div> <div> <div>Competências de Uso de Língua – T2 e T3</div> <div>De interpretação</div> <div>Ouvir/Ver</div> <ul style="list-style-type: none"> Compreende as ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres e temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal e/ou profissional, quando o discurso é claro e passado. <div> <div>Ler</div> <ul style="list-style-type: none"> Compreende um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e relacionados com a área de formação. Entende acontecimentos relacionados, assim como sentimentos e desejos expressos. </div> </div> <div> <div>De interacção</div> <div>Ouvir/Falar</div> <ul style="list-style-type: none"> Participa, com excitação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade. <div> <div>De Produção</div> <div>Falar</div> <ul style="list-style-type: none"> Produz, de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. <div> <div>Escrever</div> <ul style="list-style-type: none"> Escreve textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. </div> </div> <div> <div>Competências Sociocultural e de Aprendizagem – T1, T2 e T3</div> <p>Aos desempenhos atrás referidos, deverá acrescentar-se um outro conjunto de competências, observáveis em atitudes e comportamentos de índole transversal, através do qual o aluno:</p> </div> </div></div>	<ul style="list-style-type: none"> Adopta uma atitude de abertura e interesse face à aprendizagem de uma língua estrangeira, reconhecendo relações de afinidade/contraste entre a sociedade e a cultura de origem e a sociedade e cultura das comunidades que usam a língua estrangeira. Utiliza estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação, relacionando sentidos e intenções em situações de comunicação em que foram produzidos e adoptando alguns meios de compensação de insuficiências no uso da língua. Utiliza estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira, integrando os novos conhecimentos nos anteriormente adquiridos e reconhecendo relações de afinidade/contraste entre os sistemas da língua materna e da língua estrangeira. Adopta estratégias e procedimentos adequados às suas necessidades de aprendizagem, identificando as finalidades das tarefas a executar, desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas e adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objectivos de aprendizagem. Contribui para a criação de um clima de trabalho favorável, cooperando na realização de tarefas de grupo e respeitando opiniões e pontos de vista diferentes dos seus. Demonstra capacidades de auto-regulação do seu processo de aprendizagem, identificando dificuldades e procurando encontrar as soluções para os seus problemas de aprendizagem. Revela capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar conhecimentos novos, demonstrando abertura para utilizar a língua inglesa, mesmo que para tal tenha que se expor ao risco. Demonstra abertura na busca, compreensão e partilha de nova informação, utilizando fontes e suportes variados. <p>Competências de Uso de Língua – T4, T5, T6 e T6 (a atingir pelos alunos que iniciaram o estudo da língua inglesa no ensino básico; os alunos que iniciarem o estudo da língua inglesa na Formação Complementar devem atingir as competências descritas para o final do T2 e T3)</p> <p>De interpretação</p> <p>Ouvir</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende discurso fluído e é capaz de seguir linhas de argumentação dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, e em contextos profissionais ligados às áreas de formação específica, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. Compreende noticiários e programas de actualidade sobre assuntos correntes, em suportes variados. <p>Ler</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende diversos tipos de texto, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência e em contextos profissionais ligados às áreas de formação específica, recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.

- Revela uma atitude crítica perante a informação, demonstrando capacidade de a seleccionar e avaliar, adequando-a aos fins a que se destina.

4. Orientações Metodológicas / Avaliação

No desenvolvimento dos módulos será necessário que o professor analise as propostas metodológicas existentes e avalie a sua aplicabilidade ao contexto pedagógico em que trabalha. Nessa avaliação não podem deixar de intervir as características do público alvo, os recursos disponíveis na escola (carga horária, materiais auxiliares, dimensão das turmas, etc.) e o nível geral de preparação dos alunos, entre muitos outros aspectos.

Por outro lado, é necessário ter em conta alguns princípios que deverão nortear a prática dos professores de línguas estrangeiras e que convergem para a implementação de metodologias activas, centradas essencialmente no aluno. É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, existentes em cada turma. Formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma) serão factores importantes neste processo.

Pretende-se, assim, que o professor desenvolva um trabalho fundamentado em opções metodológicas reflectidas, resultantes da observação dos contextos específicos em que desenvolve a sua actividade. É importante ter sempre presente a necessidade de gerir de forma articulada, as várias componentes programáticas, diversificando estratégias e actividades por forma a conduzir o aluno a patamares de proficiência cada vez mais elevados não só em termos de competências comunicativas mas valorizando também as competências de aprendizagem.

Na aprendizagem de uma língua é fundamental dar ênfase ao desenvolvimento equilibrado das capacidades Ouvir-Falar-Escrever e avaliar os diferentes níveis de consecução dos alunos, por referência aos objectivos definidos em função de cada contexto educativo, no enquadramento dos objectivos do programa. Nessa medida, é essencial que sejam postos em prática mecanismos de avaliação diagnóstica que potenciem o conhecimento global do aluno, permitindo uma intervenção adequada às características individuais. Os processos de avaliação diagnóstica têm ainda a função de fornecer ao aluno elementos que o ajudem a identificar e superar as suas eventuais lacunas, facilitando a auto-regulação do desenvolvimento de saberes e competências.

A opção por metodologias orientadas para a acção implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação, entre os quais se poderão considerar diários de aprendizagem, entrevistas, questionários e portefólios, para além dos testes. Toma-se, assim, fundamental monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos

De produção

Falar

- Interage com eficácia em língua inglesa, participando activamente em discussões dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência e em contextos profissionais ligados às áreas de formação específica, defendendo pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.
- Demonstra capacidade de relação de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente.

Escrever

- Elabora textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência e em contextos profissionais ligados às áreas de formação específica, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.
- Demonstra capacidade de relação de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente.

Competências Sociocultural e de Aprendizagem – T4, FC, T5 e T6 (a atingir pelos alunos que iniciaram o estudo da língua inglesa no ensino básico, os alunos que iniciarem o estudo da língua inglesa na Formação Complementar devem atingir as competências descritas para o final do T2 e T3).

Aos desempenhos atrás referidos, deverá acrescentar-se um outro conjunto de competências, observáveis em atitudes e comportamentos de índole transversal, através do qual o aluno:

- Demonstra abertura perante novas experiências e ideias, e face a outras sociedades e culturas, manifestando interesse em conhecê-las e sobre elas realizar aprendizagem.
- Relaciona a sua cultura de origem com as culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais e demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.
- Demonstra uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objectivos de aprendizagem.
- Demonstra capacidades de auto-regulação do seu processo de aprendizagem, reflectindo sobre os processos e as dificuldades e procurando encontrar as soluções para os seus problemas de aprendizagem.
- Revela capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar conhecimentos novos, demonstrando abertura para utilizar a língua inglesa, mesmo que para tal tenha que se expor ao risco, revelando vontade de comunicar em situações reais.
- Demonstra abertura e independência na busca, compreensão e partilha de nova informação, utilizando fontes e suportes variados.

alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destacam trabalhos de projecto, estudos de caso, actividades de simulação, debates, roleplays, entre muitas outras.

Nunca é demais enfatizar a vertente formativa da avaliação, essencial à formação integral do aluno e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, cuja operacionalização implica o envolvimento dos alunos nas práticas avaliativas.

Uma das formas de envolver os alunos activamente no processo de avaliação da sua própria aprendizagem consistirá na elaboração de um portefólio individual, que poderá integrar registos, em suportes diversificados, dos meios e processos que o aluno usa para desenvolver a sua aprendizagem, permitindo-lhe, assim, uma reflexão conducente ao auto-conhecimento e à auto-construção.

Cada portefólio poderá integrar diversas componentes:

- diário de aprendizagem, integrando reflexões sobre a construção das aprendizagens e proporcionando feedback sobre o trabalho realizado;

- plano de desenvolvimento individual;
- registo de objectivos pessoais, significativos e executáveis;
- listagem de dificuldades encontradas ou consciencializadas e estratégias utilizadas

Para as resolver;

- listagem de estratégias a desenvolver e de recursos a utilizar;
- registo sistemático do grau de consecução dos objectivos definidos (auto-avaliação);
- (re)definição de estratégias em função da avaliação feita;
- registo de leituras de textos de revistas, jornais e livros escritos em inglês;
- exemplares de textos produzidos;
- registo de contactos com correspondentes estrangeiros, por carta ou e-mail;
- registo de outros contactos interculturais;
- ...

Para além das virtualidades potenciadas pela implementação de portefólios na construção e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, será de toda a conveniência diversificar as estratégias de auto-avaliação (através de questionários, listas de verificação, diários...), no sentido de contribuir para co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

Finalmente, há que proceder a um balanço final de resultados. O ciclo de avaliação é complementado pela avaliação sumativa no término de um segmento de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa vem, assim, explicitar, em termos qualitativos e quantitativos, o progresso do aluno ou o seu nível de consecução dos objectivos para o qual devem ter contribuído a avaliação diagnóstica e formativa.

5. Elenco Modular

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	O Mundo Pessoal e Quotidiano	36
2	Vivências e Convivências	36
3	Padrões de Vida	36
4	Comunicação e Sociedade	36
5	A Vida Profissional	36
6	O Ambiente e o Consumo	36
7	O Mundo Tecnológico	36
8	Os Joys na Era Global	36
9	O Mundo do Trabalho	36
10	Línguas e Cidadania	36

5.1 Distribuição dos módulos por tipos de percurso

5.1.1 Formação Sociocultural

Percurso	Duração	Certificação Escolar	Certificação Profissional	Módulos	Observações
Tipo 1	Até 2 anos 56h/45h	6º Ano	Nível 1	1 e 2	
Tipo 2	2 anos 192h	9º Ano	Nível 2	1,2,3,4,5,6 a)	
Tipo 3	1 ano 45h	9º Ano	Nível 2	4,5,6 b)	
Tipo 4	1 ano 45h	Certidão de Competências Escolares		4,5,6 b)	
Formação Complementar	1 ano 90h	Certidão de Competências Escolares		1,2,3,4,5,6 a)	Iniciação/ Continuação
Tipo 5	2 anos 96h	12º Ano	Nível 3	3,4,5,6,7,8,9,10 e)	Iniciação/ Continuação

5.1.2. Formação Científica

Percursos	Duração	Escolaridade	Qualificação Profissional	Módulos
Tipo 2	2 anos /20h	9º Ano	Nível 2	1,2,3,4,5,6 a)
Tipo 3	1 ano /21h	9º Ano	Nível 2	4,5,6 b)
Tipo 4	1 ano /45h	Cartão de Competências Escolares		4,5,6 b)
Formação Complementar	1 ano /45h	Cartão de Competências Escolares		1,2,3,4,5,6 b)
Tipo 5	2 anos /52h	12º Ano	Nível 3	5,6,7,8,9,10 a)
Tipo 6	1 ano /60h	12º Ano	Nível 3	8,9,10 a)

- a) Escolher 4 módulos em função do nível dos alunos
 b) Escolher 3 módulos em função do nível dos alunos
 c) Escolher 2 módulos em função do nível dos alunos
 d) Escolher 3 módulos em função do nível dos alunos

6. Bibliografia

Enquadramento do Programa
 Council of Europe (1988). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework proposal*. Modern Languages. Strasbourg. Autor.
 Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
 Lei de Bases do Sistema Educativo. Decreto-Lei nº 46886, de 14 de Outubro, DR nº 237 – I Série.
 Ministério da Educação (1995). *Programa Inglês – Programa e Organização Curricular*. Lisboa: Autor.
 Ministério da Educação (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Tecnológicos – 1*. Lisboa: Autor.
 Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.
 Ministério da Educação (2003). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Autor (CD-Rom).

Ministério da Educação (2004). *Revisão Curricular dos Cursos Profissionais – Modelo Curricular e Estrutura dos Programas* – Lisboa: Autor.

Ensino e Aprendizagem da Língua

Os títulos apresentados nesta secção contemplam aspectos relacionados não só com as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem das línguas, numa perspectiva intercultural, mas incorporam também ideias e sugestões práticas para explorar determinados conteúdos vocabulares e gramaticais na sala de aula.

Andrade, A. I. & Araújo, S. H. (1992). *Didática de Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.
 Obra de síntese que dá uma perspectiva integrada dos diferentes saberes produzidos e acumulados pela Didática das Línguas Estrangeiras. Produto da reflexão das autoras sobre a sua própria experiência de ensino das línguas e respectiva didáctica, faz a apresentação dos estudos mais recentes em didáctica de línguas. Indicada para professores em formação e em exercício.
 Barnes, A. et al. (1989). *Have Fun with Vocabulary*. London: Penguin.

Este livro explora estratégias inovadoras centradas na abordagem do vocabulário de uma forma lúdica. Inclui diversas actividades práticas sobre o modo de lidar com itens lexicais problemáticos para os alunos.

Battersby, A., Hill, J. (ed) (1996). *Instant Grammar Lessons*. Hove: Language Teaching Publications.

Este livro oferece importantes pistas de abordagem de itens gramaticais em contexto, incluindo planas de aula centradas no ensino da gramática.

Benson, P. & Voller, P., (eds) (1987). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Colectânea de artigos que contribui para a compreensão dos princípios – filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos – subjacentes a uma abordagem centrada nos conceitos de autonomia e independência, e das implicações desses princípios em contextos diversos de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall Regents.

Guia prático para professores e formadores, dividido em quatro partes e que aborda aspectos como os fundamentos práticos da actividade lectiva em sala de aula, os contextos de ensino, a concepção e implementação de técnicas de ensino, dando indicações práticas e interessantes para a resolução de problemas comuns da actividade docente.

Byram, M. & Fleming, M. (eds) (1986). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP.

Esta obra aborda os modos como a aprendizagem de línguas se relaciona com a aprendizagem de outras culturas e com a aquisição da capacidade de comunicar para além das barreiras culturais. Os vários autores que contribuem para esta obra demonstram como a expressão dramática pode ser utilizada para desenvolver a consciência cultural e como os alunos podem adquirir capacidades de observação reflectida que lhes permitam estudar e compreender outras culturas e sociedades.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Define competência comunicativa intercultural, abordando modos de desenvolvimento de práticas lectivas e avaliativas dentro deste conceito. Descreve o falante intercultural, demonstrando como se pode estabelecer objectivos de ensino, aprendizagem e avaliação, preparando a fundamentação do desenvolvimento de um currículo de base intercultural.

Chiang, T. H. & Reel, J. (1998). *Professional Presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Este livro, vocacionado fundamentalmente para os alunos dos cursos tecnológicos e profissionalizantes, oferece sugestões para planificar e apresentar comunicações em contextos profissionais.

Ellis, R. (1994). *Second Language Acquisition*. Oxford: CUP.

Este livro faz uma primeira descrição da investigação sobre aquisição de uma segunda língua, caracterizando seguidamente o aprendiz de línguas. Explica os factores internos e externos da aquisição de uma segunda língua e seguidamente, aborda as diferenças individuais envolvidas no processo, concluindo com um capítulo dedicado à sala de aula na aquisição de uma segunda língua.

Farrell-Chilcote, P. et al. (eds.) (1994). *Programs and Practices: Writing Across the Secondary School Curriculum*. Portsmouth USA: Heinemann.

Partindo de trabalho realizado com professores de todos os níveis de ensino, este livro descreve, capítulo a capítulo, programas curriculares de escolas públicas e privadas. Professores de todos os níveis de ensino e de diferentes tipos de escola poderão aprender a partir da experiência e aplicações práticas descritas nesta obra.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Este texto oferece fundamentos teóricos e propostas práticas para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica e uma competência de comunicação intercultural entre professores de línguas/culturas estrangeiras. Reforça o papel cultural e político desempenhado por professores nesta área, relacionando o ensino de línguas/culturas com a educação para a cidadania democrática.

Harrison, B. (ed) (1990). *Culture and the Language Classroom*. ELT Documents: 132, Hong Kong: Modern English Publications/British Council.

Colecção de contributos tratando vários aspectos da cultura em sala de aula de língua. O ensino de línguas é perspectivado como uma actividade através da qual se transmitem, inevitavelmente, valores e crenças, e os vários níveis a que tal ocorre são explorados, de vários pontos de vista, por autores diferentes.

Holec, H. et al. (1995). *Strategies in Language Learning and Use – Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Conjunto de três estudos sobre a dimensão estratégica da comunicação e da aprendizagem de línguas estrangeiras, com um enfoque nas relações entre modelos de competência, sua operacionalização no desempenho de tarefas comunicativas e a pedagogia da língua.

Holec, H. & Hutenen, I. (eds) (1997). *Learner Autonomy in Modern Languages: Research and Development*. Strasbourg: Council of Europe.

Explicação de pressupostos e princípios de uma abordagem centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem de línguas estrangeiras, seguida de uma síntese de trabalhos de investigação nesta área e da apresentação de oito estudos de caso realizados em diversos países, abrangendo o ensino/aprendizagem da língua em contexto de sala de aula e a formação inicial e contínua de professores.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: CUP.

Análise crítica, sob uma perspectiva etnográfica, das "culturas da sala de aula" e da questão da adequação metodológica em diversos contextos socioculturais do ensino/aprendizagem do inglês, com implicações no desenho de projectos de inovação curricular e na construção de abordagens pedagógicas.

Howard-Williams, D. & Hent, C. (1992). *Business Words: Essential English Vocabulary*. Oxford: Heinemann.

Este livro incorpora actividades diversas destinadas a desenvolver vocabulário em contextos específicos da actividade profissional.

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: University Press.

O ramo da linguística direccionado para os usos mais correntes da língua (corpora) tem estimulado o desenvolvimento de teorias que desafiam as ortodoxias existentes na linguística aplicada. Tem também exercido um impacto significativo no modo como a língua é ensinada na sala de aula, nomeadamente os aspectos linguísticos a privilegiar, entendendo o seu rol de acção aos materiais pedagógicos e aos dicionários. Este livro aborda estas importantes questões demonstrando a aplicação dos corpora a uma vasta gama de áreas.

Jong, W. N. (1996). *Open Frontiers: Teaching English in an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.

Este livro oferece importantes contributos para o ensino de Inglês numa sociedade multicultural, explorando as conexões entre língua e cultura.

Kerridge, D. (1998). *Basic Business Roleplays*. Delta Publishing.

Tal como o título indica este livro, destinado a alunos dos cursos tecnológicos, explora o uso de actividades de simulação para desenvolver as competências comunicativas dos futuros profissionais.

Legutko, M. & Thomas, H. (1981). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.

Análise da relação entre princípios de uma abordagem comunicativa e tradições do ensino de línguas, integrando a definição de critérios para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa no quadro de uma teoria e prática educacionais que articulam as vertentes temática, pessoal e social da aprendizagem, com um enfoque particular na sua dimensão processual.

Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., and Crozet, C. (1989). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.

Conjunto de comunicações que abordam a questão da promoção da competência intercultural no ensino de línguas. Os autores defendem que uma abordagem intercultural, o paradigma emergente na educação em línguas, representa o primeiro passo significativo na história do ensino de línguas orientado para o ensino da cultura como parte integrante da língua.

Nattinger, J. R. & DeCarrio, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.

A investigação recente sobre aquisição de uma segunda língua é utilizada nesta obra para apresentar um programa de ensino de línguas baseado na utilização de uma "linguagem pré-fabricada". Os autores demonstram que a unidade da língua que denominam de "frase lexical" pode servir como uma base eficaz para a aprendizagem de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.

Exploração de aspectos teóricos e práticos do desenho, gradação e sequencialização de actividades comunicativas para o ensino/aprendizagem de línguas, com referência a implicações da investigação recente neste domínio e discussão da relação entre desenho de actividades, desenvolvimento curricular e metodologias de ensino.

Nunan, D. (ed) (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.

Colectânea de textos sobre a adopção de uma abordagem colaborativa na investigação, no ensino e na aprendizagem de línguas, com relevância para a compreensão de princípios, formas de operacionalização e implicações dessa abordagem na construção social de saberes e práticas no âmbito da educação linguística.

O'Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Apresentação e discussão de resultados de investigação sobre estratégias de aprendizagem – cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas – utilizadas por alunos na

aquisição do Inglês como língua segunda, com implicações no papel do professor enquanto facilitador e investigador dos processos de aquisição linguística.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Apresentação de uma tipologia de estratégias de aprendizagem de línguas – cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas e de comunicação – e de práticas de promoção pedagógica dessas estratégias em contexto de sala de aula.

Platt, J. et al. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Longman.

Obra que compila a definição de termos do âmbito do ensino de línguas e da linguística aplicada, de utilidade para o professor de línguas e para o investigador destas áreas.

Sequeira, F. (org) (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Colectão de contributos de professores e investigadores nacionais e estrangeiros que tratam vários aspectos do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto do desenvolvimento de uma dimensão europeia.

Shoair, B. et al (eds) (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy, Future Directions*. London: Longman.

Colectânea de textos de reflexão sobre a autonomia do aluno e/ou a autonomia do professor no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, relevantes à compreensão da relação entre os dois domínios enquanto áreas de investigação e de exploração pedagógica.

Spelling, D. (1997). *The Internet Guide for English Language Teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Esta obra oferece indicações sobre como se ligar à Internet, navegar em sites dedicados ao Inglês como Língua Estrangeira, partilhar ideias com outros professores de línguas, obter planos de aula, enviar e receber correio de todo o mundo, coligir materiais de ensino, ler artigos actuais sobre ensino de línguas, aceder a software de ensino de línguas. Dá ainda ideias de como levar os alunos a comunicar com colegas de outros países.

Stern, H. (1992), editado por Allen, P. & Harley, B. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Este livro analisa os principais aspectos da prática de ensino de línguas, definindo os parâmetros nos quais os docentes têm que realizar opções, e identifica questões e áreas controversas que requerem investigação empírica.

Teeler, D. & Gray, P. (1989). *How to Use the Internet in ELT*. London: Longman.

Guia prático de utilização da Internet para professores de Inglês. Explica muito do que está disponível na Internet e como esses conteúdos se podem utilizar como recurso no ensino da língua inglesa. Fornece ainda sugestões de como criar uma "Área Internet",

Incluindo um apêndice de termos técnicos bem como uma lista de páginas Web relevantes para os professores de inglês como Língua Estrangeira.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Explicação de pressupostos, princípios de ação e implicações de uma educação linguística centrada nos conceitos de consciência, autonomia e autenticidade, com um enfoque particular nas dimensões social e ética da aprendizagem da língua e nas implicações destas dimensões no desenho curricular metodológico e na investigação pedagógica.

Veira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Relato de uma investigação realizada em contexto escolar, onde se exploram as potencialidades de uma pedagogia para a autonomia na aprendizagem do inglês como língua estrangeira, em articulação com uma formação e prática reflexivas do professor.

Wenden, A. & Rubin, J. (eds) (1987). *Leamer Strategies in Language Learning*. New York: Prentice-Hall International.

Coletânea de textos de investigação sobre a dimensão estratégica da aprendizagem de línguas, sublinhando a importância das capacidades (met) cognitivas envolvidas nessa aprendizagem e apontando implicações para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas centradas no aluno.

Willems, G. (ed) (1996). *Issues in Cross-Cultural Communication – The European Dimension in Language Teaching*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.

Coletânea de textos sobre a dimensão cultural da aprendizagem de línguas na Europa, com um enfoque na relevância de conceitos como negociação, mediação cultural, comunicação transcultural e 'língua franca' na construção de abordagens pedagógicas que favoreçam a comunicação intercultural e um sentido de cidadania europeia.

Discurso

Fundamentalmente destinados ao professor, os títulos abaixo referidos, abordam, por um lado, temáticas centradas no discurso e na análise discursiva e, por outro, informação sobre a língua inglesa no mundo, servindo de suporte teórico à preparação de atividades de sala de aula que se dirijam à exploração de textos e da língua.

Ball, A. (1991). *The Language of the News Media*. Oxford: Blackwell.

Análise do discurso utilizado nos media (notícias) com sugestões de exploração na aula de línguas.

Bex, T. (1996). *Variety in Written English – Texts in Society: Societies in Text*. London: Routledge.

Contrastando perspectivas de uma variedade de géneros escritos, incluindo a linguística funcional de Halliday e a Teoria da Relevância, o autor demonstra como os textos escritos operam na sociedade para transmitir significado. A obra examina uma vasta

gama de géneros escritos, desde os textos publicitários e cartas, à poesia e literatura. Fornece um levantamento acessível e completo da teoria do género, propondo um novo modo de analisar o género que enfatiza a função comunicativa. Inclui vários exercícios e uma bibliografia anexada.

Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Este livro trata os géneros textuais funcionais, examinando textos variados e propondo modelos de análise textual que podem contribuir para o ensino de línguas.

Carter, R. et al. (1987). *Working with Texts: A Core Book for Language Analysis*. London: Routledge.

Esta obra mostra como a linguagem dos textos pode ser analisada, de modo a demonstrar a sua estrutura textual e gramatical. A diferença entre a linguagem oral e escrita também é abordada, apresentando sugestões de atividades e de trabalho de projeto.

Carter, R. (1997). *Investigating English Discourse*. London: Routledge.

Neste livro, Carter discute o desenvolvimento de um currículo actual de língua inglesa (como língua materna) nas escolas secundárias na Inglaterra, fornecendo exemplos práticos do modo como os textos podem ser explorados na sala de aula, tanto para estudo da língua, como para o estudo das mudanças sociais e culturais.

Coulthard, M. (ed) (1984). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge.

Coletânea de artigos sobre desenvolvimentos na análise textual na década de 90, incluindo trabalhos que vão desde expressões fixas até narrativas científicas em textos para não especialistas.

Coulthard, M. (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.

Um texto introdutório que aborda a análise do discurso e a sua aplicação na aula de língua.

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.

Este livro retrata a posição do inglês no mundo, incluindo uma descrição do desenvolvimento do inglês ao longo dos tempos, uma análise da situação actual da língua inglesa e uma previsão exploratória da sua situação futura.

Fairclough, N. (ed) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Esta obra aborda quatro áreas principais nos estudos sobre o discurso: Língua, Ideologia e Poder; Discurso e Mudança Social; Análise Textual na Investigação Social; e Consciência Linguística.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Este livro situa o discurso no contexto mais lato das relações sociais, congregando a análise textual, a análise dos processos de produção e interpretação de texto e a análise social dos eventos discursivos.

Goodman, S. & Graddol, D. (1996). *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London: Routledge.

Uma obra que se inspira no trabalho desenvolvido pela Open University sobre os textos e as suas características, incluindo o "Inglês visual" – tipo de letra, imagens, margens, etc. –, os efeitos do *marketing* sobre o inglês, a construção de culturas nacionais, o inglês global, discutindo a interpretação destes e de outros aspectos do inglês, sugerindo actividades de ensino com níveis estratificados de complexidade.

Graddol, D. (1994). *Describing Language*. London: Routledge.

Esta obra oferece uma introdução à linguística descritiva, cobrindo fonética, prosódia, estrutura lexical, sintaxe, estrutura do texto e do discurso, significado da palavra e da oração e comportamento não verbal.

Graddol, D., Leith, R. & Swan, J. (1996). *English History, Diversity and Change*. London: Routledge.

Uma descrição da história da Língua Inglesa. A diversidade do inglês através da história é enfatizada, discutindo as mudanças de significado social de diferentes variedades de inglês.

Marin, J. R. (1992). *English Text*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Uma obra de linguística que analisa os recursos de formação de texto e os procedimentos práticos para análise de textos em Língua Inglesa. Aborda três contextos teóricos e aplicados: linguística educacional, linguística crítica e linguística computacional.

McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge: CUP.

Um livro que aborda a diversidade na língua inglesa, convidando o leitor a explorar a natureza, as variedades e opções oferecidas por esta diversidade e a reflectir sobre o futuro das "línguas inglesas" enquanto família de línguas.

McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Um guia prático para professores que aborda a problemática dos alunos de língua com proveniências culturais diversas e as suas necessidades discursivas. Contém actividades de reflexão e de exploração didáctica que se seguem a cada tópico abordado.

McCarthy, M. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

Relaciona os princípios teóricos da análise do discurso e a sua história com os procedimentos práticos, sugerindo actividades que podem ser postas em prática na sala de aula para estudo das diferenças e semelhanças entre tipos de texto e praticar, de entre outras coisas, estruturas gramaticais por recurso a tipos de texto apropriados.

Mufwene, S. S. et al. (1998). *African-American English*. London: Routledge.

Esta obra apresenta estudos actuais sobre inglês Afro-Americano, descrevendo a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica desta variedade de inglês.

Pedro, E. R. (org) (1998). *Análise Crítica do Discurso: uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Caminho.

Uma colecção de artigos sobre análise do discurso que inclui trabalho de investigação levado a cabo em contexto português.

Scollon R. & Scollon, S. W. (1985). *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.

Este volume consiste numa introdução prática aos conceitos e problemas essenciais da comunicação intercultural. Perspectivado a partir do enquadramento da sociolinguística interactiva associada a "Tannen e Gumperz, dentre outros, os autores centram-se particularmente no discurso dos ocidentais e dos asiáticos, dos homens e das mulheres, no discurso corporativo e das organizações profissionais, e no discurso inter-gerações.

van Dijk, T. A., (ed) (1997). *Discourse as Social Interaction*. London: SAGE Publications.

Volume de uma colecção de dois livros sobre análise do discurso, de que faz parte a referência seguinte. Inclui estudos sobre discurso, etnicidade, cultura e racismo baseados no trabalho de van Dijk sobre os media nas duas últimas décadas, contendo também estudos sobre género no discurso.

van Dijk, T. A., (ed) (1997). *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE Publications. Colecção de artigos sobre diferentes aspectos da análise do discurso, incluindo retórica, estilos discursivos, argumentação, simbólia do discurso (que inclui um estudo sobre a revista brasileira *Veja*), gramática do discurso, géneros e registos do discurso, ilustrados por estudos realizados pelos autores nestes domínios.

Wichmann, A. et al (eds) (1997). *Teaching and Language Corpora*. London: Longman.

Esta obra debruça-se sobre a aplicação do *corpus* ao ensino de línguas. São abordados aspectos teóricos e práticos da constituição de *corpora*, bem como da sua exploração por professores e alunos no intuito de criar e informar o processo de ensino-aprendizagem.

Inglês para Fins Específicos

Títulos destinados a fornecer ao professor enquadramentos teóricos de gestão das aulas de ESP e do processo de ensino-aprendizagem no âmbito específico das profissões, incluindo sugestões práticas de estratégias e materiais de ensino.

Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Este livro trata os géneros textuais funcionais, examinando textos variados e propondo modelos de análise textual que podem contribuir para o ensino de línguas.

Chang, T. H. & Reel, J. (1998). *Professional Presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Este livro, vocacionado fundamentalmente para os alunos dos cursos tecnológicos, oferece sugestões para planificar e apresentar comunicações em contextos profissionais.

Cordell, J. (1998). *Cambridge Business English Activities*. Cambridge: CUP.

Materiais fotocopiáveis contendo 43 jogos e actividades que fornecem a oportunidade de praticar a língua inglesa numa grande variedade de situações de negócio.

Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1986). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.

Fornece uma actualização dos desenvolvimentos mais importantes em ESP, cobrindo, de modo prático e acessível, tópicos teóricos e metodológicos. Aborda também alguns aspectos da formação em gestão, desenvolvimento de recursos humanos, sociologia e formação intercultural.

Ellis, M. & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: OUP.

Obra didáctica destinada a professores que ensinam inglês dos negócios e que se debruça sobre as estratégias de ensino nesse domínio.

English, L. M. & Lynn, S. (1987). *Business Words: Essential English Vocabulary*. Oxford: Heinemann.

Examina as práticas e valores negociais entre culturas e como estes afectam as condutas negociais internacionais. Enfatiza o pensamento crítico e os skills da oralidade.

Howard-Williams, D. & Herd, C. (1982). *Business Words: Essential English Vocabulary*. Oxford: Heinemann.

Este livro incorpora actividades diversas destinadas a desenvolver vocabulário em contextos específicos de actividade profissional.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.

Elabora uma revisão dos desenvolvimentos em ESP, discute o papel do professor, o design de cursos de ESP, programas, materiais, métodos de ensino e procedimentos de avaliação, colocando as necessidades do aluno no centro da discussão.

Kerridge, D. (1998). *Basic Business Roleplays*. Addlestone, Surrey: Delta Publishing.

Tal como o título indica, este livro, destinado a alunos dos cursos tecnológicos, explora o uso de actividades de simulação para desenvolver as competências comunicativas dos futuros profissionais.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Obra que faz um breve levantamento de ESP: design de cursos, metodologia, materiais e avaliação. Tem uma bibliografia muito completa e útil para estudos mais aprofundados nesta área de ensino de línguas.

Strutt, P. (1992). *Longman Business English Usage*. London: Longman.

Obra de referência que contém vocabulário e estruturas de vários domínios de negócio. Inclui áreas vocabulares de "contato" comum e chave de respostas.

Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Quinze "epíodos" que ilustram diferentes abordagens de ESP contendo comentários e discussão de questões que motivam a reflexão sobre metodologias e materiais para ESP.

Avaliação

Os títulos que se seguem pretendem fornecer ao professor enquadramentos possíveis de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, incluindo estratégias de auto-avaliação e instrumentos possíveis de utilização na aula de língua estrangeira.

Allen, D. (ed) (1998). *Assessing Student Learning: from Grading to Understanding*. Columbia: Teachers College Press.

Partindo da descrição do trabalho de alunos que salienta o seu valor do ponto de vista da avaliação das aprendizagens, uma segunda secção desta obra descreve protocolos de análise desse trabalho. Uma última secção apresenta depoimentos de professores que se centram em aspectos práticos da utilização de instrumentos de observação, análise e classificação do trabalho dos alunos.

Genesee, F. & Upshur, J. A. (1986). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: CUP.

Guia teórico e prático para o desenvolvimento de práticas avaliativas diversificadas quanto aos seus objectivos, objecto e instrumentos, relevante à construção de uma visão fundamentada e alargada das possibilidades da avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (eds) (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory and Research (Written Language)*. Mount Waverly: Hampton Press.

Este livro enfatiza o papel do Portfolio como instrumento privilegiado de aprendizagem, de avaliação e de auto-descoberta. Fornece igualmente fundamentos teóricos par a avaliação do Portfolio.

Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: OUP.

Guia teórico e prático para a integração da avaliação no desenvolvimento profissional dos professores de línguas, com enfoque em práticas avaliativas diversificadas quanto aos seus objectivos, objecto e instrumentos.

Sullivan, M. (1995). *Making Portfolio Assessment Easy: Reproducible Forms and Checklists and Strategies for Using Them*. Scholastic Trade.

Compêndio de formulários e listas de verificação reproduzíveis sobre fluência de leitura, escrita, conhecimento, inventários pessoais, entrevistas, diagnóstico ortográfico, etc., e estratégias de utilização destes mesmos materiais.

Viera, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para Além dos Testes ... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Guia teórico e prático para a integração da avaliação processual no contexto do ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, com enfoque em actividades de co-avaliação das dimensões do "eu", dos "processos de aprendizagem da língua" e dos "processos didácticos".

Recursos

Dicionários e Gramáticas

Beaumont, D. (1993). *Elementary English Grammar*. London: Macmillan.
 Biber, D. et al (1999). *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
 Carter, R. et al (2000). *Grammar in Context*. Cambridge: CUP.
 Collins, P. H. (1997). *Dictionary of Hotels, Tourism and Catering Management*. Teddington: Peter Collins Publishing.
 Cowie, A. P. et al (1994). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: OUP.
 CUP (ed) (1999). *Cambridge International Dictionary of Idioms*. Cambridge: CUP.
 Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: OUP.
 Fuchs, M. et al (1999). *Focus on Grammar*. (2nd Edition). London: Longman.
 Horby, A. S. & Weinmeyer, S. (eds) (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: OUP.
 Landau, S. I. (ed) (1998). *The Cambridge Dictionary of American English*. Cambridge: CUP.
 (Com CD-ROM).

Longman (ed) (1997). *Longman Dictionary of American English*. London: Longman.
 Longman (ed) (1998). *Longman Dictionary of American English Idioms*. London: Longman.
 Longman (ed) (1998). *Longman Dictionary of English Idioms*. London: Longman.
 Longman (ed) (1998). *Longman Dictionary of English Language and Culture*. London: Longman.
 Longman (ed) (2000). *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.
 Longman (ed) (2000). *Longman Business English Dictionary*. London: Longman.
 Macmillan (ed) (2002). *Macmillan English Dictionary*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
 Market-House Books (ed) (1999). *A Dictionary of Business*. Oxford: OUP.
 Murphy, R. (1994). *English Grammar in Use with Answers*. Cambridge: CUP.
 Perrott, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
 Simpson, J. & Spake, J. (eds) (1998). *Concise Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: OUP.
 Sinclair, J. (ed) (1995). *Collins COBUILD English Usage*. London: Collins COBUILD.
 Sinclair, J. (ed) et al (1991). *Collins COBUILD Student's Grammar: Self-Study Edition*. London: Collins COBUILD.
 Sinclair, J. (ed), et al (1995). *Collins COBUILD English Dictionary*. London: Collins COBUILD.
 Swan, M. & Walters, C. (1987). *How English Works*. Oxford: OUP.
 Swan, M. (1995). *Practical English Usage*. Oxford: OUP.
 Taylor, A. (ed) (2000). *Longman Phrase Verb Dictionary*. London: Longman.
 Trappes, H.L. (1997). *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary*. Oxford: OUP.
 Tuck, A. (ed) (1993). *Oxford Dictionary of Business English*. Oxford: OUP.
 Walker, E. et al (2000). *Grammar Practice for Elementary Students*. London: Longman.

Materiais de referência em suporte Internet

Referência do site	Endereço
Rogel's Thesaurus	http://www.thesaurus.com

Online Dictionaries	http://www.oxfordj.com
Online Dictionaries and Translator site	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
World Wide Words (International English)	http://www.worldwide-words.com
All Words	http://www.allwords.com
Dictionary American and British English	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Webster	http://www.webster.com
Links to specific dictionaries/glossaries	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Vocabulary games	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm

Gramáticas

Referência do site	Endereço
The Elements of style	http://www.bartleby.com/101/elements.html
Oxford English Grammar	http://www.oxfordj.com
Oxford Text Archive	http://www.oxfordj.com
Interactive exercises	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Self Study Grammar	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Business English Exercises	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm

Enciclopédias

Referência do site	Endereço
Encyclopedia.com	http://www.encyclopedia.com
Britannica Encyclopedia Online	http://www.britannica.com
Biographical Dictionary	http://www.bbi.com/biography
Adapted online (facts/statistics on countries)	http://www.adapted.com
Australian Online Encyclopedia	http://www.aonline.com.au
Encyclopedia	http://www.encyclopedia.com/oxford/oxfordjonline.htm

Programas específicos para aprendizagem de inglês on-line

Referência do site	Endereço
BBC World Service	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learning/learning.shtml
English for Internet	http://www.englishforinternet.com
Online English	http://www.englishonline.com

Endereços úteis para o professor

Referência do site	Endereço
21 st Century Teachers Initiative	http://www.21stcenturyteachers.com
Education World	http://www.education-world.com
Teacher	http://www.teacher.com
Best Teacher's Website	http://www.bestteacher.com
Global Schoolhouse	http://www.global-schoolhouse.com
TESOL CALL	http://www.tesol.org
TESOL Journal site	http://www.tesol.org/journal
Critical Reading	http://www.criticalreading.com
Letters of Complaint	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Using Newspapers	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Project Work	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm
Internet Information	http://www.oxfordj.com/~reference/oxfordjonline.htm

English for specific purposes	http://www.sap-world.info/elsap.html
-------------------------------	---

Sugestões de Leitura

Culturas de Expressão Inglesa

Christian, C. (1998). *Focus on English Speaking Countries*. New Jersey: Prentice Hall.

Clements, I. (1995). *Innovativeness*. (Video Series). New Jersey: Prentice Hall.

Collis, H. (1999). *101 American English Customs: Understanding Language and Culture through Common Practices*. Chicago: NTC Publishing Group.

Cox, T. B. *Focus on the United States*. New Jersey: Prentice Hall.

Crowther, J. (ed) (2000). *Oxford Guide to British and American Culture*. Oxford: OUP.

Duffy, P. *Focus on Innovators and Innovation*. (Video Series). New Jersey: Prentice Hall.

Duncan, A. et al. *Video Dossiers*. New Jersey: Prentice Hall.

Farrell, M. et al (1995). *The World of English*. London: Longman.

Goodwright, C. & Oleksiak, J. (1998). *In the English-Speaking World*. London: Chancellor International Publishers.

Gorlach, M. (ed). (1997). *Varieties of English Around the World (Series)*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Henly, E. *Focus on American Culture*. (Video Series). New Jersey: Prentice Hall Regents.

Lavery, C. (1997). *Focus on Britain Today*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

Lindap, C. (1998). *Australia and New Zealand*. Oxford: OUP.

Maule, D. (1990). *Focus on Scotland*. New Jersey: Prentice Hall.

Tim Vicary (1998). *Ireland*. Oxford: OUP.

OUP (ed). *Oxford Bookworms Facilitas*. Oxford: OUP.

Outras leituras para alunos – coleções e editoras

Addison Wesley Publishing Co. *Paperback*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Cambridge English Readers. Cambridge: CUP.

ELT Graded Readers. London: Doring Kindersly.

ELT Readers. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.

Hodder & Stoughton Educational Paperback. London: Hodder & Stoughton.

Longman Graded Readers. London: Longman.

NTC Publishing Group Paperback. Cambridge: NTC.

Oxford Bookworms Library. Oxford: OUP.

Penguin Books Paperback. Harmondsworth: Penguin.

Phoenix ELT Paperback. Hemel Hempstead: Phoenix.

Prentice Hall Regents ESL Paperback. New Jersey: Prentice Hall.

Referência do site	Endereço
Short stories Limericks, chain stories, hyperlinks fiction Graded Readers	http://www.englishonline.com http://www.englishonline.com http://www.englishonline.com http://www.englishonline.com

Resource books – para professores

Candlin, C. & Widdowson, H. G. (series eds). *Language Teaching, A Scheme for Teacher Education*. Oxford: OUP.

Candlin, C. (series ed). *Language in Social Life Series*. London: Longman.

Candlin, C. (series ed). *Language Teaching Methodology Series*. New Jersey: Prentice Hall.

Urdinberg, S. (series ed). *Pilgrims Longman Resource Books*. London: Longman.

Longman (series ed). *Longman Handbooks for Language Teachers*. London: Longman.

Maley, A. (series ed). *Resource Books for Teachers*. Oxford: OUP.

Svan, M. (series ed). *Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Dicionários – CD-ROM

Hornby, A. S. (ed) & Weinmiller, S. (ed) (2001). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. (Sixth Edition). Oxford: OUP.

Longman (ed) (1999). *Longman Interactive American Dictionary*. London: Longman.

Longman (ed) (2000). *Longman Interactive English Dictionary*. London: Longman.

Morris, C. (ed) (1995). *Academic Press Dictionary of Science and Technology*. New York: Academic Press.

OUP (ed) (1998). *Oxford Interactive Wordpower*. Oxford: OUP.

OUP (ed) (1998). *Oxford Interactive Study Dictionary of Business and Computing English*. Oxford: OUP.

Pearson, J. (ed) & Henke, P. (ed) (1998). *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: OUP.

Pear Collin Publishing (ed) (1999). *Dictionary of Business*. London: Peter Collin Publishing.

Enciclopédias – CD-ROM

Compton's 2000 Encyclopedia.

Encyclopedia Britannica 2000.

Grolier 2000 Deluxe Encyclopedia.

Microsoft Encarta 2000.

Parte II

Módulos

MÓDULO 1

O Mundo Pessoal e Quotidiano

Duração de Referência: 36 horas

1 Apresentação

Neste módulo, que marca a fase inicial de aprendizagem da língua inglesa, propõe-se a abordagem de aspectos ligados ao mundo pessoal e a situações do quotidiano, nomeadamente a identidade individual e colectiva, tendo em atenção as características, as necessidades e o perfil de conhecimentos dos alunos desta modalidade de formação.

Por outro lado, este módulo inicial deverá funcionar como uma instância de sensibilização, motivação e activação de competências prévias a partir das experiências linguísticas dos alunos e do seu contacto formal e/ou informal com a língua e as culturas de expressão inglesa. É fundamental que os alunos desenvolvam uma atitude positiva face à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Toma-se, portanto, imprescindível activar, por um lado, os saberes necessários às novas aprendizagens de modo a associá-las a estruturas cognitivas existentes e, por outro, desenvolver estratégias de aquisição de novos conhecimentos. Pretende-se o desenvolvimento progressivo de competências de autonomia e de auto-responsabilização do aluno.

Será importante neste módulo inicial propiciar oportunidades aos alunos para que desenvolvam um conjunto de competências de índole transversal, tais como: identificar dificuldades, tomar iniciativas com vista à melhoria das aprendizagens, gerir o tempo da execução das actividades e colaborar com outros na realização das tarefas.

2 Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objectivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- demonstrar uma atitude de abertura face à aprendizagem de uma língua estrangeira
- diagnosticar a sua situação como aprendiz face às aprendizagens realizadas e/ou a realizar

Índice:

Módulo 1	O Mundo Pessoal e Quotidiano	Página
Módulo 2	Vivências e Convivências	32
Módulo 3	Padrões de Vida	36
Módulo 4	Comunicação e Sociedade	40
Módulo 5	A Vida Profissional	44
Módulo 6	O Ambiente e o Consumo	48
Módulo 7	O Mundo Tecnológico	52
Módulo 8	Os Jovens na Era Global	56
Módulo 9	O Mundo do Trabalho	60
Módulo 10	Cidadania e Línguas	64
Anexos		68
		74



- identificar necessidades e interesses próprios face ao diagnóstico previamente realizado e às aprendizagens a desenvolver
- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto abordados neste módulo
- usar adequadamente vocabulário associado ao universo pessoal e quotidiano
- utilizar progressivamente a língua inglesa como língua de comunicação na sala de aula
- adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adquirir hábitos e técnicas de estudo
- demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação
- ...

3 Objectivos de Aprendizagem

É capaz de

- se identificar
- compreender textos simples e curtos relacionados com o mundo pessoal e quotidiano (expressão de cortesia, horário, diário, ...)
- descrever alguns hábitos e rotinas
- utilizar fórmulas de cortesia
- estabelecer contactos sociais, cumprimentar e despedir-se, apresentar-se e apresentar alguém, agradecer alguma coisa
- pedir e dar informação sobre si próprio, a família e o local onde vive
- identificar objectos de uso quotidiano
- caracterizar relações de parentesco
- seguir instruções básicas
- identificar dificuldades na realização das tarefas
- ...

4 Conteúdos

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- expressão de cortesia
- horário
- diário
- carta biográfica
- curriculum
- formulário
- ...



Dimensão Sociocultural

Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos. A título exemplificativo optou-se por indicar domínios lexicais essenciais a abordar dentro dos domínios de referência propostos, atendendo a que se trata de uma fase inicial de aprendizagem da língua. Note-se que a listagem fornecida não exclui outros domínios lexicais considerados relevantes dentro de cada domínio de referência.

Domínios de Referência

- Identificação pessoal (dados pessoais)
- A família, a casa e a escola
- ...

Domínios Lexicais

- números
- horas
- meses do dia / dias da semana
- cores
- relações de parentesco
- divisões da casa
- disciplinas
- material e equipamentos escolares
- ...

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os temas gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Lições do pronome pessoal e possessivos
- Determinantes:
 - numerais cardinais, numerais ordinais
 - artigo definido/indefinido
- Verbos: to be e to have
- Presente simples
- Preposições: tempo, espaço
- Frases simples: declarativa / interrogativa
- Prosódia: entoação, acento
- ...

5 Orientações Metodológicas / Avaliação

- Diagnosticar a situação do aprendiz face à aprendizagem de línguas e, especificamente, face à aprendizagem da língua inglesa, nos casos em que ela tenha tido lugar. Quais as experiências

prévias dos alunos na aprendizagem de línguas (na escola ou fora dela)? Que contactos tiveram com outras línguas e culturais (amizades, férias, música, Internet, TV, cinema, ...)?

- Organizar actividades que motivem o aluno para o estabelecimento de uma relação afectiva com a língua inglesa, através da audição de canções, da realização de jogos e de outras actividades de carácter lúdico.

- Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os vários contextos em que a língua inglesa é usada.

- Promover actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento de hábitos de participação/intervenção. Nesta medida, será importante recorrer a formas diversificadas de organização do trabalho (pares, grupo, turma), que contribuam para estabelecer e/ou reforçar atitudes de auto-estima e auto-confiança dos alunos.

- Promover o desenvolvimento integrado das estratégias de interpretação e produção de texto, tendo em conta os tipos de texto apresentados, os domínios de referência propostos e a língua inglesa.

- Motivar os alunos e lançar as bases para a elaboração de um portefólio individual, que desajavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.

- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades.

- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ...

- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 Recursos

Sites:

Utilizar as
Estratégias de ensino
Relações de parentesco

<http://www.dcs.ac.uk/~ac/leap/leap.htm>
<http://www.uea.ac.uk/~education/education.htm>
<http://www.birmingham.ac.uk/~education/>

MÓDULO 2

Vivências e Convivências

Duração: 36 horas

1 Apresentação

Neste módulo procura-se levar o aluno a descrever os seus gostos, preferências e rotinas e a explorar o âmbito das relações interpessoais e da identidade colectiva, identificando alguns espaços de vivência e convivência, nomeadamente clubes e locais de encontro, bem como algumas actividades recreativas e de lazer. Estes contextos fornecem o enquadramento temático para que o aluno aborde alguns tipos de texto e, simultaneamente, explore os aspectos morfosintácticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objectivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto abordados neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com vários tipos de texto
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a explorar neste módulo
- mobilizar capacidades de interacção em língua inglesa, no âmbito dos domínios de referência a abordar neste módulo
- adquirir conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adquirir hábitos e técnicas de estudo

Programa de Inglês	Cursos de Educação e Formação
<ul style="list-style-type: none"> - demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação - ... 	<p>Programa de Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... <p>Dominios Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • números • horas • meses e datas • estações do ano • tempo atmosférico • passatempos / jogos / espectáculos • actividades desportivos / de lazer • clubes e locais recreativos • ...
<p>3 Objectivos de Aprendizagem</p> <p>É capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar alguns tipos de texto - compreender o essencial de textos simples, curtos e claros no âmbito da temática a ser abordada - seguir instruções básicas - escrever textos simples e curtos (questionário, aviso, convite,...) - participar em pequenas conversas sobre gostos, preferências e rotinas - identificar alguns desportos e actividades recreativas - mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas - gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas - ... 	<p>A Língua Inglesa</p> <p>Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os temas gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.</p> <p>A Palavra / A Frase / A Prosódia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexão de nomes: contáveis – singular e plural • Usos de pronomes: pessoais, possessivos, indefinidos • Determinantes demonstrativos • Verbos: o uso de diferentes tipos de verbos <ul style="list-style-type: none"> - principais - auxiliares • Presente simples • Progressivo Presente • Frase simples imperativa • Prosódia: entoação, acento • ...
<p>4 Conteúdos</p> <p>Interpretação e Produção de Texto</p> <p>Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • horário • aviso • convite • conversa • questionário • carta • ... 	<p>5 Orientações Metodológicas / Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas. - Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado. - Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre espaços recreativos e de lazer e sobre vários tipos de desportos e passatempos. Esta actividade poderá ser desenvolvida através de gravuras, imagens, listagens dos principais desportos e passatempos e/ou jogos especulativos em que os alunos têm que adivinhar determinados desportos com base em descrições sucintas. - Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex.: exprimir opiniões, gostos e preferências, pedir e dar informação sobre horas,
<p>Dimensão Sociocultural</p> <p>Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos. A título exemplificativo optou-se por indicar domínios lexicais essenciais a abordar dentro dos domínios da referência propostos, atendendo a que se trata de uma fase inicial de aprendizagem da língua. Note-se que a listagem fornecida não exclui outros domínios lexicais considerados relevantes dentro de cada domínio de referência.</p>	<p>Dominios de Referência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostos, preferências e rotinas • Clubes e locais de encontro • Desportos e lazer

MÓDULO 3

Padrões de Vida

Duração: 36 horas

1 Apresentação

Este módulo visa levar os alunos a abordar alguns aspectos relacionados com padrões e qualidade de vida, nomeadamente viagens e férias, lojas e compras, comidas e bebidas, festividades e música, numa perspectiva de crescente alargamento social e léxico-semântico. Através deste enquadramento temático pretende-se que o aluno aborde vários tipos de texto em suportes diversificados, e simultaneamente explore os aspectos morfosintáticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objetivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adotar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos tipos de texto
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interação em língua inglesa no âmbito dos padrões e qualidade de vida
- demonstrar interesse e curiosidade em conhecer outras realidades socioculturais
- adquirir conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adquirir hábitos e técnicas de estudo
- demonstrar capacidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação
- ...

tempo atmosférico, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.

- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/léxicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, léxicos, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3, em anexo).

- Promover a exploração de áreas léxicas e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.

- Estimular uma troca de opiniões entre os alunos sobre as suas preferências relativamente aos desportos, ocupação de tempos livres e locais de convívio, etc., começando com pequenas intervenções que propiciem o desenvolvimento de competências conversacionais (ex.: exprimir gostos e preferências sobre tipos de férias, artigos de vestuário, comidas e bebidas), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.

- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desejavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.

- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes atividades, de entre as quais se destacam diálogos, pequenas discussões e simulações.

- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem, ...

- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 Recursos

Sites:

Scrabble (atividades recreativas)
<http://www.jogos-de-lingua-portuguesa.com/>
 Desporto
<http://www.gramatica.com/>
<http://www.gramatica.com/>

Chat guide

- tempo atmosférico
- partes do corpo
- peças de vestuário
- cores e padrões
- géneros alimentares
- tipos de transportes
- locais e restaurantes
- países e nacionalidades
- tipos de música
- ...

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendente o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Flexão de nomes: contáveis, massivos
- Usos de genitivo
- Usos de pronomes: indefinidos, quantitativos
- Determinantes: omissão de artigo: *go by car, be in bed, ...* (com nomes de refeições, instituições, ...)
- Flexão de adjectivos: comparativos e superlativos
- Verbos:
 - Passado Simple
 - Frase simples: interrogativa, negativa
 - Prosódia: entoação, ritmo, acento
- ...

5 Orientações Metodológicas / Avaliação

- Diagnosticar a situação do aprendente face às aprendizagens realizadas.
- Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado.
- Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre viagens e férias, países e nacionalidades, tipos de música, etc. Esta actividade poderá ser desenvolvida através da elaboração de *mind maps*, em que os itens lexicais se encontram organizados num esquema relacional, da audição de cânticos e de várias actividades lúdicas.
- Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex.: descrever tempo atmosférico, pedir e dar informação sobre preços, artigos de vestuário, ...) que o aprendente deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.

3 Objectivos de Aprendizagem

É capaz de

- identificar alguns tipos de texto
- compreender o essencial de textos simples, curtos e claros no âmbito da temática a ser abordada
- escrever textos simples e curtos (postal, menu, itinerário, ...)
- enumerar países e nacionalidades, artigos de vestuário, produtos alimentares, principais refeições, ...
- dar opinião sobre preços, viagens e férias, comidas e refeições, artigos de vestuário, ...
- pedir e dar informação sobre preferências alimentares, musicais, ...
- relatar experiências pessoais de viagens, férias, refeições, compras, ...
- mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas
- ...

4 Conteúdos

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- Itinerário
- Boletim meteorológico
- Postal
- Recuperta
- Menu
- Folheto informativo
- anúncio publicitário
- ...

Dimensão Sociocultural

Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos. A título exemplificativo optou-se por indicar domínios lexicais essenciais a abordar dentro dos domínios de referência propostos. Note-se que a listagem fornecida não exclui outros domínios lexicais considerados relevantes dentro de cada domínio de referência.

Domínios de Referência

- Países e nacionalidades
- Viagens e férias
- Lojas e compras
- Comidas e bebidas
- Festividades e música
- ...

Domínios Lexicais

- estações do ano

- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercer conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 4, em anexo).

- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.

- Estimular a participação oral dos alunos, começando com pequenas intervenções que propiciem o desenvolvimento de competências conversacionais (ex.: exprimir gostos e preferências sobre tipos de férias, artigos de vestuário, comidas e bebidas), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.

- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desejavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.

- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destacam diálogos, discussões, simulações, entre muitas outras.

- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ...

- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 | Recursos

Sites:

Comidas e Bebidas
 Boletins meteorológicos
 Viagens e Férias
 Notícias
 Receitas
 Inquéritos sobre nacionalidades
 Festivais e Tradições da Europa

<http://www.abroad.com/food/>
<http://www.zecc.ac.uk/about/collocationindex.html>
<http://www.weather.com/>
<http://www.europe.com/>
<http://www.better-english.com/recipes/nationalities.htm>
<http://www.europeanschoolproject.net/festivals/>

MÓDULO 4

Comunicação e Sociedade

Duração: 36 horas

1 | Apresentação

Este módulo visa abordar questões relacionadas com as várias formas de comunicação na sociedade. Para além da abordagem de transportes e vias de comunicação, será também explorada a comunicação interpessoal e alguns aspectos relacionados com o papel dos *media* na vida contemporânea. Através deste enquadramento temático pretende-se que o aluno aborde vários tipos de texto em suportes diversificados, e simultaneamente explore os aspectos morfológicos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 | Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objetivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adotar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo.
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos textos em vários suportes
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interação em língua inglesa no âmbito da comunicação e sociedade
- adquirir conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- demonstrar capacidades de interação interpessoal
- adquirir hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adquirir hábitos e técnicas de estudo
- demonstrar capacidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação

3 Objectivos de Aprendizagem

É capaz de

- reconhecer características de alguns tipos de texto
- compreender textos simples e curtos no âmbito da temática a ser abordada
- identificar informação essencial em textos em diversos suportes
- escrever textos simples e curtos (carta, e-mail, bilhete...)
- reconhecer diferentes meios de comunicação
- enumerar vários meios de transporte
- manifestar preferências sobre diferentes meios de transporte, meios de comunicação, programas televisivos / de rádio, jornais e revistas, ...
- seguir direcções num mapa
- pedir e dar informação sobre horários, localizações, ...
- mobilizar estratégias de supervisão de dificuldades na realização das tarefas
- ...

4 Conteúdos

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- bilhete
- horário
- carta
- e-mail
- página de Internet
- notícia
- mapa
- folheto informativo (programação televisiva / telefónica ...)
- ...

Dimensão Sociocultural

Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos. A título exemplificativo optou-se por indicar, em cada um dos módulos, domínios lexicais essenciais a abordar dentro dos domínios de referência propostos. Note-se que a listagem fornecida não exclui outros domínios lexicais considerados relevantes dentro de cada domínio de referência.

Domínios de Referência

- Transportes e vias de comunicação
- Comunicação interpessoal
- Os media
- ...

Domínios Lexicais

- meios de locomoção / transporte
- horários / itinerários
- localização / direcções
- os meios de comunicação
- ...

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Nomex: concreto vs. abstrato
- Determinantes: possessivos, interrogativos e demonstrativos
- Verbos:
 - Passado Simple
 - Perfect: Presente
- Advérbios: formação de advérbios
- Preposições: espaço, movimento
- Conjunções coordenativas
- Frase complexa composta por coordenação
- Prosódia: entoação, ritmo, acento
- ...

5 Orientações Metodológicas / Avaliação

- Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas.
- Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado.
- Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre meios de transporte e de comunicação na sociedade. Esta actividade poderá ser desenvolvida através da exploração de questionários sobre hábitos e gostos televisivos, de navegação na Internet e do recurso a jogos verbais e a outras actividades lúdicas.
- Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Nesta perspectiva, será pertinente desenvolver actividades que incidam sobre a comunicação interpessoal, nomeadamente diálogos, cartas, e-mails, mensagens de telemóveis, entre outras, para que os alunos reconheçam e compreendam vários modos e suportes de veicular a mensagem textual. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex.: indicar horários de transportes públicos, pedir e dar

informação sobre a localização de lojas, de lugares, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.

- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3, em anexo).

- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.

- Estimular a participação oral dos alunos, começando com pequenas intervenções que propiciem o desenvolvimento de competências conversacionais (ex.: exprimir gostos e preferências sobre diferentes meios de transporte e de comunicação, pedir e dar informação sobre horários, localizações, ...), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.

- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desajeitadamente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.

- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destacam diálogos, discussões, simulações, entre muitas outras.

- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ...

- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 | Recursos

Revistas e jornais em língua inglesa

Sites:

Transportes
Jornais On-line
BBC

<http://www.bbc.co.uk/pt1>
<http://www.transportesbbs.com/>
<http://bbc.co.uk>

MÓDULO 5

A Vida Profissional

Duração: 36 horas

1 | Apresentação

Este módulo visa desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca das profissões, locais de trabalho e alterações a nível laboral. Sensibilizar os alunos para novos conceitos de trabalho ajuda-os a problematizar o seu itinerário pessoal e vocacional e os seus projectos presentes e futuros.

Os domínios de referência seleccionados proporcionam o enquadramento temático para que o aluno aborde vários tipos de texto, os seus padrões estruturais, incluindo os aspectos paratextuais (disposição gráfica, logótipos, tipos de letra ...) e, simultaneamente, explore os aspectos morfosintácticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 | Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objectivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos textos em vários suportes
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interacção em língua inglesa no âmbito da vida profissional
- adquirir conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- adoptar hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adoptar hábitos e técnicas de estudo

Programa de Inglês	Cursos de Educação e Formação	Programa de Inglês	Cursos de Educação e Formação
<p>- demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação</p> <p>...</p>		<p>Dominios Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • profissões • tipos de emprego • locais de trabalho • habitações • condições de trabalho • ... 	<p>Programa de Inglês</p> <p>Cursos de Educação e Formação</p>
		<p>A Língua Inglesa</p> <p>Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.</p>	
<p>3. Objectivos de Aprendizagem</p> <p>É capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer características de diferentes tipos de texto - compreender textos simples e curtos no âmbito da temática a ser abordada - identificar informação específica em textos em diversos suportes - escrever textos simples e curtos (C.V., formulário, agenda, ...) - enumerar diversas profissões e locais de trabalho - manifestar preferências por determinados percursos profissionais - mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas ... 		<p>A Palavra / A Frase / A Prosódia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexão de Nomes: massivos, colectivos • Pronomes relativos • Flexão de adjetivos: comparativos e superlativos • Modalidades de expressão do futuro • Advérbios e locuções adverbiais: modo, tempo, lugar • Frases conjuncionais compostas por subordinação: adjectiva • Prosódia: entoação, ritmo, acento • ... 	<p>Programa de Inglês</p> <p>Cursos de Educação e Formação</p>
		<p>4 Conteúdos</p> <p>Interpretação e Produção de Texto</p> <p>Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.V. • formulário • entrevista • carta • texto publicitário (anúncio, ...) • telefonema • agenda • ... 	
<p>Dimensão Sociocultural</p> <p>Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos. A título exemplificativo optou-se por indicar, em cada um dos módulos, domínios lexicais essenciais a abordar dentro dos domínios de referência propostos. Note-se que a listagem fornecida não exclui outros domínios lexicais considerados relevantes dentro de cada domínio de referência.</p>		<p>Dominios de Referência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profissões e locais de trabalho • Oportunidades e escolhas profissionais • Condições e ambiente de trabalho • ... 	<p>Programa de Inglês</p> <p>Cursos de Educação e Formação</p>
		<p>5 Orientações Metodológicas / Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas. - Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado. - Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mundo do trabalho (profissões, locais de trabalho, ...) levando-os a reflectir sobre o seu próprio percurso de formação e actividade profissional presente ou futura. Esta actividade poderá ser desenvolvida através do recurso a jogos verbais e outras actividades lúdicas, bem como da exploração de entrevistas e anúncios. - Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intervenções de comunicação (ex.: expressar preferência por determinadas profissões, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa. - Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo 	

essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar os elementos gramaticais, lexicais, fonológicos, etc. o aluno a necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3, em anexo).

- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.
- Implementar actividades de discussão (ex.: sobre oportunidades e escolhas profissionais, ...), proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de interacção oral. É importante alargar as competências conversacionais dos alunos (ex.: simular uma entrevista, responder telefonicamente a um anúncio de emprego, ...), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.
- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desejavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.
- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destaca participação em entrevistas, elaboração de C.V.s, entre muitas outras.
- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem, ...
- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 | Recursos

Revistas e jornais em língua inglesa

Sites:

Questionários (profissões)
 CV Europeu
 Convenções (C.V.)
 Condições de trabalho na Europa
 Convenções (conversas telefónicas)
<http://www.educityland.com/curriculum/ingles.htm>
<http://www.cse-ebor.eu/indexarquivo/also>
<http://ibisearch.about.com/od/curriculum/>
<http://www4.usc.edu/curriculum/>
<http://www111.burke.nyu.edu/ibisearch.htm>

MÓDULO 6

O Ambiente e o Consumo

Duração: 36 horas

1 | Apresentação

Este módulo visa abordar questões ambientais e de qualidade de vida, levando os alunos a reflectir sobre as suas próprias atitudes e hábitos de consumo. Através deste enquadramento temático pretende-se que o aluno aborde vários tipos de texto em suportes diversificados e, simultaneamente, explore os aspectos morfosintácticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 | Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objectivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos textos em vários suportes
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interacção em língua inglesa no âmbito de questões ecológicas e dos hábitos de consumo
- alargar conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- avaliar a importância dos seus atitudes e comportamentos quotidianos face à questões ecológicas e de consumo
- demonstrar abertura face à outras maneiras de estar e de viver
- adoptar hábitos de participação/intervenção e de trabalho colaborativo
- adoptar hábitos e técnicas de estudo

<div>Programa de Inglês</div> <div>Cursos de Educação e Formação</div>	
<div>Programa de Inglês</div> <div>Cursos de Educação e Formação</div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos e atitudes quotidianos <ul style="list-style-type: none"> • redução, reciclagem, reutilização • padrões de vida alternativos • ... - O ambiente: histórias de sucesso e de insucesso <ul style="list-style-type: none"> • ... </div>	
<div> <div>A Língua Inglesa</div> <div>Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.</div> </div>	
<div> <div>A Palavra / A Frase / A Prosódia</div> <ul style="list-style-type: none"> • Usos do genitivo <ul style="list-style-type: none"> - auxiliares modais - imperativo • Verbos <ul style="list-style-type: none"> - gerúndio - locuções adverbiais grau, frequência • Conjunções conjuntivas subordinativas • Frase complexa composta por subordinação adverbial • Prosódia: entoação, ritmo, acento • ... </div>	
<div>5 Orientações Metodológicas / Avaliação</div>	
<div> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas. - Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado. - Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre questões ecológicas e hábitos de consumo, levando-os a reflectir sobre atitudes e comportamentos quotidianos. Esta actividade poderá ser desenvolvida através do visionamento de extractos de filmes ou documentários, exploração de imagens, leitura de banda desenhada, slogans e cartazes. - Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex: expressar pontos de vista, pedir e dar informação, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa. - Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função de avaliação geral da proficiência linguística dos </div>	
<div>54</div>	
<div>Programa de Inglês</div> <div>Cursos de Educação e Formação</div>	
<div>Programa de Inglês</div> <div>Cursos de Educação e Formação</div> <div> <ul style="list-style-type: none"> - demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação - ... </div>	
<div> <div>3 Objectivos de Aprendizagem</div> <div> <p>E capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer características de alguns tipos de texto - compreender textos simples e curtos no âmbito da temática a ser abordada - identificar informação essencial em textos em diversos suportes - escrever textos simples e curtos (slogan, cartaz, artigo, ...) - identificar os principais recursos naturais da actualidade e formas de preservar o ambiente - descrever diferentes hábitos e rotinas de consumo - exprimir pontos de vista sobre hábitos de consumo e questões ambientais - distinguir diversos tipos de consumo - identificar algumas consequências do consumismo no meio ambiente - mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas - gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas - ... </div> </div>	
<div> <div>4 Conteúdos</div> <div> <div>Interpretação e Produção de Texto</div> <div>Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo</div> <ul style="list-style-type: none"> • slogan • cartaz • artigo • questionário • aviso • documentário • canção • rótulo • ... </div> </div>	
<div> <div>Dimensão Sociocultural</div> <div>Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos.</div> <div>Domínios de Referência</div> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão de recursos naturais <ul style="list-style-type: none"> • fontes de energia não renováveis • hábitos de consumo • ... </div>	
<div>53</div>	

alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3, em anexo).

- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.
- Implementar pequenas actividades de discussão (ex.: sobre atitudes ambientais e hábitos de consumo quotidianos...), proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de interação oral. É importante alargar as competências conversacionais dos alunos (ex.: expor pontos de vista sobre o consumo e o meio ambiental; fontes de energia alternativas, ...), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.
- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desajeavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.
- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destaca a elaboração de *afoginas*, cartazes, participação em discussões, entre muitas outras.
- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ...
- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 | Bibliografia/Recursos

Carson, Rachel. *Silent Spring* (2002). New York, Mariner Books.
Este livro é considerado um marco no despertar da consciencialização ambiental, levando para a discussão o fenómeno ecológico e ameaças à saúde pública decorrentes do uso desenfreado de pesticidas.

Revistas e jornais em língua inglesa

Sites:

Organizações ambientais
Questões ambientais
Energias renováveis
Rótulos ecológicos

<http://www.environment-agency.gov.uk/>
<http://environment.about.com/>
<http://www.greenhouse.gov.au/responsible/>
http://www.eco-labels.org/home_en

MÓDULO 7

O Mundo Tecnológico

Duração: 36 horas

1 | Apresentação

Neste módulo, procura-se levar o aluno a identificar e a caracterizar as transformações sociais decorrentes da introdução das novas tecnologias no quotidiano dos indivíduos, colocando o enfoque nos novos conceitos de família, de trabalho, de educação e de relações interpessoais e profissionais.

Este contexto de transição e mutabilidade social e tecnológica fornece o enquadramento temático para que o aluno aborde vários tipos de texto: os seus padrões estruturais, incluindo os aspectos paratextuais (disposição gráfica, gravuras, tipos de letra ...) e, simultaneamente, explore os aspectos morfosintáticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto.

2 | Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objetivos de aprendizagem especificada na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto abordados neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com uma diversidade de textos
- usar adequadamente vocabulário associado à problemática do mundo tecnológico
- mobilizar capacidades de interação em língua inglesa no âmbito das inovações tecnológicas
- alargar conhecimentos sobre as inovações tecnológicas e a sua aplicação ao quotidiano
- alargar conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- demonstrar abertura e respeito face a diferentes maneiras de estar e viver no mundo tecnológico
- consolidar hábitos e técnicas de estudo, demonstrando crescente autonomia
- demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação

...

3 | Objectivos de Aprendizagem

É capaz de

- reconhecer características de diferentes tipos de texto
- compreender textos simples e curtos no âmbito da temática a ser abordada
- identificar informação essencial em textos em diversos suportes
- escrever textos simples e curtos (notícia, instruções de funcionamento, apresentação,...)
- identificar inovações tecnológicas marcantes
- enumerar vantagens e desvantagens do progresso tecnológico
- descrever o papel das tecnologias na comunidade, no ensino e no mundo do trabalho
- mobilizar estratégias de superação de dificuldades na realização das tarefas
- gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas
- ...

4 | Conteúdos

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- discussão
- transcrições de funcionamento
- notícias
- página de Internet
- apresentação
- notícia
- inquérito
- texto publicitário
- ...

Dimensão Sociocultural

Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos.

Domínios de Referência

- Inovação Tecnológica
 - o homem e a máquina
 - máquinas inteligentes
 - ...
- Mudanças Sociais
 - na comunidade
 - na educação
 - no trabalho
 - ...

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os temas gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Formação de nomes por derivação / comparação
- Fixação de adjetivos
 - indefinido + preposição
 - intensificação
- Phrasal / Verbs (os mais corretos)
- Verbos:
 - progressivo passado
 - perfect passive
 - Use of infinitives verbais infinitas
- Ritmo, acento, entoação, elipses
- ...

5 | Orientações Metodológicas / Avaliação

- Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas.
- Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado.
- Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os inventos tecnológicos e o seu impacto em várias áreas da sociedade. Esta actividade poderá ser desenvolvida através de questionários, listagens dos principais inventos, jogos especulativos e outras actividades lúdicas.
- Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex.: exprimir opiniões, partilhar informação, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.
- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/léxicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3).

Programa de Inglês	Programa de Educação e Formação
<ul style="list-style-type: none"> • atitudes • comportamentos • sonhos e ambições • ... - Os jovens e o futuro • trabalho e lazer • formação ao longo da vida • ... - As linguagens dos jovens • música • modas e tendências • ... 	<p>A Língua Inglesa</p> <p>Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.</p> <p>A Palavra / A Frase / A Prosódia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de adjectivos por derivação / composição • Verbos <ul style="list-style-type: none"> - modais marginais - expressões fixas: <i>had better, would rather</i> • <i>Phrasal e Prepositional Verbs</i> (os mais correntes) • Modalidades de expressão do futuro • Conjunções subordinativas • Frase complexa composta por subordinação condicional • Prosódia: entoação, ritmo, acento • ...

Programa de Inglês	Programa de Educação e Formação
<ul style="list-style-type: none"> - consolidar hábitos e técnicas de estudo, demonstrando crescente autonomia - demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação - ... 	<p>3 Objectivos de Aprendizagem</p> <p>É capaz de</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer características de diferentes tipos de texto - compreender textos simples e variados no âmbito da temática a ser abordada - escrever textos simples e variados (e-mail, diário, poema, ...) - reconhecer registos informais de língua, característicos do discurso dos jovens - relacionar a cultura dos jovens com outros modos de estar e de viver (no âmbito do trabalho, do lazer, da expressão e comunicação, ...) - debater preocupações, interesses e motivações dos jovens - intervir numa discussão sobre formas de expressão no âmbito da música, da moda ... - utilizar estratégias de compensação para se fazer entender em interacções orais e escritas - gerir adequadamente o tempo na realização das tarefas - ...
<p>4 Conteúdos</p> <p>Interpretação e Produção de Texto</p> <p>Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diário • inquérito • canção • filme • e-mail • <i>problem page</i> • poema • ... <p>Dimensão Sociocultural</p> <p>Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos.</p> <p>Domínios de Referência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens de hoje • valores 	<p>5 Situações de Aprendizagem / Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas. - Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado. - Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre questões relevantes associadas ao mundo dos jovens, partindo das suas próprias experiências e vivências pessoais. Esta actividade poderá ser desenvolvida através da análise de <i>problem pages</i>, da leitura e audição de poemas e canções e do visionamento de excertos de filmes sobre as preocupações e interesses dos jovens de hoje. - Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de

comunicação (ex.: exprimir opiniões, pedir e dar conselhos, sugerir, argumentar a favor/contra...)

que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.

- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3).

- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.

- Implementar actividades de discussão e de debate (ex.: códigos de conduta e comportamento dos jovens, formas de intervenção e participação cívica, ...), proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de interacção oral. É importante alargar as competências conversacionais dos alunos (ex.: exprimir pontos de vista sobre o activismo juvenil, caracterizar alguns ícones da cultura *pop* juvenil), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.

- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que devesse acompanhar o aluno ao longo do seu percurso de formação.

- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ...

- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destaca a elaboração de poemas, a participação em diálogos, discussões, *roleplays*, entre muitas outras.

- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 Bibliografia / Outros Recursos

Revistas dirigidas aos jovens: *Scholastic*, *Mary Glasgow*, *Just Seventeen* ...

Sites:

Létrias de canções
 do Reino Unido
 Yeholigans

[http://www.scholastic.com/index.cfm?ci=22/](http://www.scholastic.com/index.cfm?ci=22)
<http://www.yeholigans.com/facil.html>
<http://yeholigans.valadoo.com>

MÓDULO 9

O Mundo do Trabalho

Duração 36 horas

1 Apresentação

Este módulo visa estimular a reflexão crítica dos alunos acerca das constantes alterações a nível laboral, que obrigam a uma atualização contínua de conhecimentos, numa dinâmica de aprendizagem permanente. Sensibilizar e preparar os jovens para esta nova concepção de trabalho, com a consequente internacionalização e flexibilização do emprego, e para a diversidade de percursos formativos e profissionais, ajudando-os a problematizar o seu itinerário pessoal e vocacional e os seus projectos futuros.

Os domínios de referência seleccionados proporcionam o enquadramento temático para que o aluno aborde vários tipos de texto, os seus padrões estruturais, incluindo os aspectos paratextuais (disposição gráfica, logótipos, tipos de letra ...) e simultaneamente explore os aspectos morfosintáticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 Competências Visadas

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objetivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos textos em vários suportes
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interacção em língua inglesa no âmbito do mundo laboral
- alargar conhecimentos sobre diversidade de percursos e actividades profissionais, condições e ambiente de trabalho, tendências do mercado de trabalho ...

<p>Programa de Inglês</p>	<p>Programa de Inglês</p>
<p>Programa de Inglês</p>	<p>Programa de Inglês</p>
<p>Programa de Inglês</p>	<p>Programa de Inglês</p>
<p>Programa de Inglês</p>	<p>Programa de Inglês</p>
<p>Programa de Inglês</p>	<p>Programa de Inglês</p>

Programa de Inglês	Cursos de Educação e Formação
<p>laboral, exprimir opiniões sobre condições e ambiente de trabalho, descrever experiências profissionais, ...) que o aprendente deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3). - Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos. - Implementar actividades de discussão (ex.: sobre instabilidade ou segurança a nível de carreira profissional, ...) e de debate (ex.: sobre as motivações subjacentes à escolha de uma profissão e as qualidades / requisitos necessários a uma determinada área profissional, ...), proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de interacção oral. É importante alargar as competências conversacionais dos alunos (ex.: fazer uma entrevista, uma exposição, uma apresentação, ...), caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos. - Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desajadamente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação. - Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem ... - Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destaca participação em entrevistas, consulta e elaboração de CVs, cartas de candidatura, realização de inquéritos/sondagens, entre muitas outras. - Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem. 	<p>Programa de Inglês</p> <p>Segurança & Saúde no Trabalho</p> <p>Organizações de serviço de voluntariado</p> <p> http://www.oversasjobs.com http://www.jobsonline.co.uk http://www.youlink.co.uk http://www.jobsonline.com http://www.jobsonline.com http://www.jobsonline.com </p>
<p>6 Bibliografia / Outros Recursos</p> <p>Sites:</p> <p>Carreiras / Empregos</p> <p> http://jobs.guardian.co.uk http://www.about.com/careers/index.htm http://www.jobsonline.co.uk </p>	<p>67</p>
<p>68</p>	<p>69</p>

MÓDULO 10

Línguas e Cidadania

Duração: 36 horas

1 | Apresentação

Este módulo visa levar o aluno a abordar questões relacionadas com a diversidade linguística e com o encontro de línguas e culturas, destacando o papel marcante da língua inglesa como meio de acesso à comunicação intercultural e ao intercâmbio efectivo com outros povos. Por outro lado, pretende-se sensibilizar o aluno para questões de cidadania numa sociedade multicultural.

Os domínios de referência seleccionados proporcionam o enquadramento temático para que o aluno aborde vários tipos de texto, os seus padrões estruturais, incluindo os aspectos paratextuais (disposição gráfica, logótipos, tipos de letra ...) e, simultaneamente, explore os aspectos morfosintácticos, léxico-semânticos e fonológicos que contribuem para a construção da mensagem do texto. Note-se que os textos deverão ser abordados em níveis crescentes de complexidade e abrangência.

2 | Competências a Desenvolver

Pretende-se que o aluno desenvolva ao longo deste módulo as seguintes competências formuladas em articulação com os objetivos de aprendizagem especificados na secção 3.

- mobilizar competências e conhecimentos prévios no âmbito dos conteúdos programáticos definidos para este módulo
- adoptar estratégias de interpretação e produção textual adequadas aos tipos de texto a abordar neste módulo
- alargar o repertório textual através do contacto com diversos textos em vários suportes.
- usar adequadamente vocabulário associado aos domínios de referência a abordar neste módulo
- mobilizar capacidades de interacção em língua inglesa no âmbito da temática a abordar, demonstrando coerência na formulação de ideias
- alargar conhecimentos sobre o papel da língua inglesa como meio de acesso a outros universos culturais e de comunicação com outros povos

69

- alargar conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da língua inglesa em função dos textos abordados
- demonstrar abertura perante outras formas de ser e de comunicar
- adoptar hábitos de estudo autónomo
- demonstrar capacidade de reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, mobilizando mecanismos de regulação
- ...

3 | Objectivos de Aprendizagem

É capaz de

- descrever características de diferentes tipos de texto
- compreender textos variados no âmbito da temática a ser abordada
- escrever textos claros e variados (relato de viagem, roteiro, inquérito, ...)
- exprimir-se de forma clara, apresentando os seus pontos de vista
- enumerar direitos e deveres numa sociedade multicultural
- exprimir opinião sobre o papel da língua inglesa enquanto instrumento de comunicação intercultural
- descrever as vantagens e desvantagens de uma língua globalizante
- caracterizar a diversidade linguística e cultural na comunidade onde vive
- desenvolver capacidades de negociação e de trabalho em equipa
- relacionar informação de várias fontes, sintetizando-a de modo claro e coerente
- ...

4 | Conteúdos

Interpretação e Produção de Texto

Apresentam-se alguns tipos de texto que poderão ser abordados ao longo deste módulo:

- roteiro
- relato de viagem
- prospecto
- rota de Internet
- canção
- inquérito
- dramatização
- ...

Dimensão Sociocultural

Esta componente fornece o enquadramento temático para a abordagem integrada das estratégias de interpretação e produção de texto, e dos conteúdos linguísticos.

70



Domínios de Referência

- Mobilidade e línguas
 - turismo
 - intercâmbios educativos
 - oportunidades laborais
 - ...
- Cidadania na sociedade multicultural
 - qualidade de vida / oportunidades
 - diversidade linguística / cultural
 - ...
- A língua inglesa
 - como instrumento de comunicação entre culturas
 - como língua das tecnologias de informação e comunicação
 - como língua do mundo dos negócios
 - ...

A Língua Inglesa

Em função do diagnóstico da situação do aprendiz o professor deverá seleccionar os itens gramaticais, léxico-semânticos ou fonológicos necessários para o desenvolvimento das competências e para a consecução dos objectivos de aprendizagem enunciados no módulo.

A Palavra / A Frase / A Prosódia

- Verbos:
 - Perfect progressive: presente e passado
- Flexão de advérbios:
 - comparação / intensificação
 - proposição introduzida por *The + comparativo (double comparative)*
- Frase complexa composta por subordinação: nominal
 - Modos de representação do discurso:
 - Discurso directo e indirecto
- Prosódia: entoação, ritmo, acento
- Marcas do discurso oral
- ...

5 Orientações Metodológicas / Avaliação

- Diagnosticar a situação do aprendiz face às aprendizagens realizadas.
- Implementar actividades de revisão e/ou remediação mediante o diagnóstico realizado
- Activar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mundo das línguas e da cidadania, levando-os a reflectir sobre as questões decorrentes da coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade, sobre as opções de mobilidade educativa ou profissional presentes ou futuras.



Esta actividade poderá ser desenvolvida através de comentários a cânticos, prémios, jogos culturais, audição de cânticos, o visionamento de excertos de filmes,

- Seleccionar, com base no quadro de referência proposto no programa (ver figura 1.2, em anexo), as estratégias de interpretação e produção textual mais adequadas à abordagem dos diferentes tipos de texto. Sempre que necessário, deverá explicitar-se o leque de intenções de comunicação (ex.: exprimir opiniões sobre direitos a cidadania, a exclusão social, ...) que o aprendiz deverá estar preparado para utilizar em função de cada situação comunicativa.
- Proporcionar ao aluno oportunidades de exercitar conteúdos linguísticos (gramaticais/lexicais) a partir dos textos abordados, usando preferencialmente uma metodologia de tipo essencialmente indutivo. Competirá ao professor, em função da avaliação geral da proficiência linguística dos alunos, explicitar que elementos gramaticais, lexicais, fonológicos terá o aluno necessidade de reconhecer ou utilizar em cada nível de aprendizagem. Ver o quadro de referência proposto relativamente à componente Língua Inglesa (figura 1.3, em anexo).
- Promover a exploração de áreas lexicais e de campos semânticos dentro dos domínios de referência propostos, como meio de alargar e consolidar o domínio vocabular dos alunos.
- Implementar actividades de discussão (ex.: sobre a língua inglesa e a sociedade de informação, a convivência multicultural, ...) e de debate (ex.: sobre as vantagens e desvantagens de uma língua globalizante, ...), proporcionando oportunidades para que os alunos desenvolvam práticas de interacção oral. É importante alargar as suas competências conversacionais dos alunos, caminhando progressivamente para níveis de proficiência cada vez mais complexos.
- Motivar os alunos a iniciar e/ou continuar a elaboração de um portefólio individual, que desajavelmente acompanhará o aluno ao longo do seu percurso de formação.
- Utilizar múltiplos processos de observação e recolha de informação: questionários, diários de aprendizagem, ...
- Monitorizar a qualidade da participação, do trabalho realizado e o progresso dos alunos no desempenho das diferentes actividades, de entre as quais se destaca a elaboração de roteiros e dramatizações, a realização de inquéritos, entre muitas outras.
- Diversificar as estratégias de auto-avaliação no sentido de co-responsabilizar os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

6 Recursos

Christian, C. (1996). *Focus on English Speaking Countries*. New Jersey: Prentice Hall.
 Farrell, M. et al (1995). *The World of English*. London: Longman.
 Goodwright, C. & Olearski, J. (1998). *In the English-Speaking World*. London: Cianoerel International Publishers.

Sites:

Anexo 2

Exemplo de referencial da área tecnológica



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.



REFERENCIAL DE FORMAÇÃO

Organização em Unidades Capitalizáveis

Área de Formação:

811. Hotelaria e Restauração

Núcleo de Formação:

81104. Serviço de Bar

Síntese de Formação:

Designação Empregado/a de Bar (*Barmen / Barmaid*)

Nível de Qualificação: 2

Modalidade de Formação:

Formação de Educação e Formação

As condições de acesso variam de acordo com o definido para cada tipologia de percurso.

Qualificação:

O presente referencial de formação obteve o parecer favorável do Instituto do Turismo de Portugal, I.P.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.

Índice

1. Perfil de Saída	3
2. Matriz Curricular	4
3. Metodologias de Formação	5
4. Desenvolvimento da Formação	6
4.1. Unidades de Formação Capitalizáveis	7
• 1 – Serviço de bar na restauração	12
• 2 – Cafetaria e serviços especiais na restauração e hotelaria	16
• 3 – Serviços de bebidas na restauração e hotelaria	16



1. PERFIL DE SAÍDA

Descrição Geral

O/A Empregado/a de Bar (*Barmen / Barmaid*) é o/a profissional que, no respeito pelas regras de segurança e higiene, organiza/prepara o serviço de bar, acolhe e atende os clientes, aconselha na escolha, prepara e serve bebidas, aperitivos e pequenas refeições à mesa e ao balcão, executa serviços especiais e procede à facturação do serviço prestado em estabelecimentos de restauração e bebidas, integrados ou não em unidades hoteleiras.

Actividades Principais

- Organizar/preparar o serviço de bar.
- Proceder ao acolhimento e atendimento de clientes individuais ou grupos.
- Executar os diferentes serviços de bar (directo, indirecto e misto), preparando e servindo bebidas simples e compostas e alimentos, à mesa ou balcão.
- Executar os serviços de cafetaria e especiais – *coffee-breaks*, *welcome drinks*, *wine and cheese party*, *farewell parties*, portos de honra, outros.
- Efectuar o acompanhamento e a facturação do serviço prestado.



2. MATRIZ CURRICULAR

Organização em Unidades de Formação Capitalizáveis (UC)

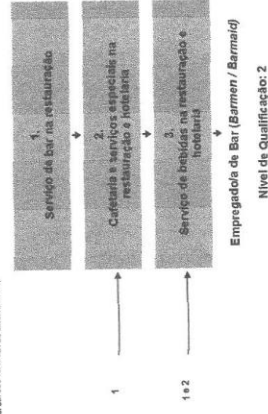
Código SIFOR (válido para o EFPA)	UNIDADES CAPITALIZÁVEIS	
810410	1. Serviço de bar na restauração	325 horas
810420	2. Cafetaria e serviços especiais na restauração e hotelaria	225 horas
810430	3. Serviço de bebidas na restauração e hotelaria	300 horas
	TOTAL	850 horas

A esta carga horária total acrescem, em função da modalidade de desenvolvimento, as cargas horárias relativas às componentes de formação sociocultural, científica e prática em contexto real de trabalho.

Percurso Formativo

PRECEDÊNCIAS

(A considerar no âmbito de percursos formativos alternativos)





3. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO

A organização da formação com base num modelo flexível, como o dos percursos formativos assentes em unidades capitalizáveis visa facilitar a aquisição de competências e a realização de diferentes percursos de aprendizagem, em função das necessidades e da qualificação. Esta organização favorece o reingresso, em qualquer fase do ciclo de aprendizagem e a assunção por parte de cada cidadão de um papel mais activo e de relevo na edificação do seu percurso formativo, tornando-o mais compatível com as necessidades que em cada momento são exigidas por um mercado de trabalho em permanente mutação e, por esta via, mais favorável à elevação dos níveis de eficiência e de equidade dos sistemas de educação e formação.

A nova responsabilidade que se exige a cada indivíduo na construção e gestão do seu próprio percurso educativo implica, para além das competências, novas atitudes e competências para que este exercício se faça de forma mais sustentada e autónoma.

As práticas formativas devem, neste contexto, conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de actividades participativas que posicionem os formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

Devem, neste âmbito, ser privilegiados os métodos activos, que reforcem o envolvimento dos formandos, a auto-reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, a partir da partilha de pontos de vista e de experiências no grupo, e a co-responsabilização na avaliação do processo de aprendizagem. A dinamização de actividades didácticas baseadas em demonstrações práticas ou em situações de pesquisa, exploração e tratamento de informações, resolução de problemas concretos e dinâmica de grupos afiáveis, neste quadro, especialmente, aconselháveis.

A selecção dos métodos, técnicas e recursos técnico-pedagógicos deve ser efectuada tendo em vista os objectivos de formação e as características do grupo em formação e de cada formando em particular. Devem, por isso, diversificar-se os métodos e técnicas pedagógicas, assim como os contextos de formação, com vista a uma maior adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como a uma melhor preparação para a concretização dos conteúdos e contextos reais de trabalho. Esta diversificação de meios constitui um importante factor de sucesso nas aprendizagens.

Revela-se, ainda, de crucial importância o reforço da articulação entre as diferentes componentes de formação, designadamente, através do tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar e da realização de trabalhos de projecto com carácter integrador, em particular nas formações de curta duração, que contribuem para o desenvolvimento e a consolidação das competências e habilidades do futuro profissional a agir consciente e responsável nos contextos reais de trabalho e com graus de complexidade diferenciados. Esta integração das aprendizagens com o trabalho da equipa formativa se faça de forma concertada, garantindo que as aprendizagens se processam de forma integrada.

É também este contexto de trabalho em equipa que favorece a identificação de dificuldades de aprendizagem e das causas que as determinam e que permite que, em tempo, se adoptem estratégias de recuperação adequadas, que potenciem as condições para a obtenção de resultados positivos por parte dos formandos que apresentem estas dificuldades.

A equipa formativa assume, assim, um papel fundamentalmente orientador e facilitador das aprendizagens, através de abordagens menos directivas, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada no apoio e no acompanhamento da progressão de cada formando e do grupo em que se integra.



4. DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

Unidades de Formação Capitalizáveis

		325 horas
1. Serviço de bar na restauração	1.1. Qualidade, higiene e segurança alimentar	75
	1.2. Atendimento e protocolo	75
	1.3. Atendimento e protocolo	50
	1.4. Preparação e execução do serviço de alimentos e bebidas	75
	1.5. Serviço de bar na restauração em língua inglesa e em língua francesa*	50
		225 horas
2. Cafeteria e serviços especiais na restauração e hotelaria	2.1. Preparação e execução do serviço de cafeteria, bafado e missa	50
	2.2. Preparação e execução do serviço de bebidas simples e especiais	50
	2.3. Preparação e execução do serviço de bebidas especiais	50
	2.4. Cafeteria e serviços especiais na restauração e hotelaria em língua inglesa e em língua francesa	50
		200 horas
		300 horas
3. Serviços de bebidas na restauração e hotelaria	3.1. Preparação e execução do serviço de bebidas simples	50
	3.2. Preparação e execução do serviço de bebidas simples	50
	3.3. Serviço de bebidas na restauração e hotelaria em língua inglesa e em língua francesa	50
		200 horas
		300 horas

* A língua francesa pode, sempre que as necessidades regionais ou locais o justifiquem, ser substituída por uma outra língua estrangeira



Itinerário

Serviço de Bar

1. Serviço de bar na restauração

Saída Profissional

Empregadora de Bar (Barman/Barmaid)

Objectivos

- Organizar o serviço de bar, preparando os espaços físicos e assegurando o gestão corrente de aprovisionamento e armazenagem do bar.
- Proceder ao atendimento e atendimento do cliente, prestando informações, resolvendo problemas e facturando os serviços prestados na língua materna, em língua inglesa e em língua francesa.
- Preparar e executar o serviço de alimentos e bebidas ao balcão e à mesa.

Subunidades de Formação		Conteúdos programáticos
N.º / Duração	Designação / Objectivos Específicos	
1.1. 75 horas	Qualidade, higiene e segurança alimentar Desenvolver os procedimentos e as boas práticas de higiene na produção/confeção dos alimentos	Higiene e segurança alimentar • Noções de microbiologia • Conservação e armazenamento de géneros alimentícios • Introdução à aplicação do HACCP (Análise de Perigos e Controlo dos Pontos Críticos)
	Desenvolver boas práticas num sistema preventivo de segurança alimentar análise dos perigos e do controlo dos pontos críticos do processo	Sistema HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Points) • Gestão da segurança alimentar (HACCP) • Princípios e conceitos • Terminologia • Regulamentação • Estudos de perigos • Estudos de caso
	Desenvolver procedimentos para o controlo da qualidade e sistemas de gestão da qualidade	Gestão da qualidade • Noções de qualidade • Métodos de qualidade • Gestão da qualidade • Qualidade total • Normas de qualidade • Estudos de caso



Subunidades de Formação		Conteúdos programáticos
N.º / Duração	Designação / Objectivos Específicos	
1.2. 75 horas	Mise-en-place Interpretar o serviço de bar como área de trabalho económico e de trabalho	O serviço de bar como área de negócio e de trabalho • O serviço de bar como actividade económica • Características do cocktail - bar, dancing - bar, pub, piano bar, outros • Características do cocktail - bar, dancing - bar, pub, piano bar, outros • Características económicas, turismo e enquadramento económico - social da profissão • Noções de gestão de funcionamento de um restaurante ou de um bar e respectivas estruturas hierárquicas • O Serviço de bar como área de trabalho • Características socioprofissionais da profissão ao nível da legislação, da organização do trabalho e da actividade profissional • Exigências pessoais - físicas, intelectuais, culturais
	Preparar as condições de serviço de bar - mise-en-place	Preparação do bar - mise-en-place • Tipos de bar • Cozinha • Hotel • Restaurantes • Legislação da actividade profissional • Tecnologia das máquinas-primas, equipamentos e utensílios • Tipo de mobiliário e equipamentos - armários, carros de bebidas, multi-bar, máquina de café, máquina de gelo, aparelho de bar (fritas, utensílios - vidros, louças, talheres, shakers, outros) • Roupa • Técnicas de preparação do bar • Regras básicas de decoração de espaços e mesas e balcões do bar • Condições de bem-estar ao nível da luminosidade, temperatura e sonoridade • Exigências de higiene, dos meios, produtos e formas de higienização • Produtos e técnicas de limpeza • Regras de higiene pessoal e de indumentária indispensáveis ao manuseamento de produtos alimentares e à prestação de serviço de bar • Modo de funcionamento de caixa registadora ou de outros meios utilizados
	Assegurar o colchocar na gestão corrente e armazenagem do bar	Aprovisionamento do bar • Gestão de produtos e equipamentos do serviço de bar • Noções de inventário • Noções de gestão de stocks • Controlo e reposição de stocks • Regulação - organização e preenchimento de documentos • Etiquetagem • Regras de armazenamento e acondicionamento (produtos de alta, média e baixa rotatividade) • Conservação de produtos alimentares • Normas e técnicas de controlo de qualidade das diferentes matérias-primas e produtos • Importância de uma armazenagem correcta como meio de facilitar o desenvolvimento do serviço



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.

Subunidades de Formação	Conteúdos Programáticos
N.º / Duração	Designação / Objetivos Específicos
1.ª	<p>Preparação e execução de trabalhos de laboratório e de trabalhos de campo, de laboratório e de campo.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
2.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
3.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
4.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
5.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
6.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
7.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
8.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
9.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
10.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
11.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
12.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
13.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
14.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
15.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
16.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
17.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>
18.ª	<p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p> <p>Preparação de produtos para a execução do serviço de bar e de bebidas.</p>



Subunidades de Formação		Conteúdos Programáticos
N.º / Duração	Designação / Objectivos Específicos	
1.5. 50 horas	Serviço de bar na restauração Interpretar textos técnicos em inglês e em francês Interpretar textos técnicos em português em comunicação oral em inglês e em francês	Língua inglesa - serviço de bar na restauração - Interpretação de textos técnicos em inglês e em francês - Vocabulário técnico específico à profissão - Expressões básicas de comunicação utilizadas no dia-a-dia, no contexto social e profissional Língua francesa - serviço de bar na restauração - Interpretação de textos técnicos em francês e em português - Vocabulário técnico específico à profissão - Expressões básicas de comunicação utilizadas no dia-a-dia, no contexto social e profissional

* A língua francesa pode, sempre que as necessidades regionais ou locais o justificarem, ser substituída por uma outra língua estrangeira.

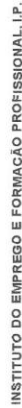


Unidade de Formação		Conteúdos Programáticos
2. Cafeteria e serviço especial na restauração e hotelaria		
Saída Profissional		
Emprego de Bar (Barmen / Barmista)		
História		
Serviço de Bar		
Objectivos		
		<ul style="list-style-type: none">• Atuar com a cozinha e com a copa, comunicando os pedidos dos clientes, recebendo e transportando os alimentos e bebidas a servir;• Executar os diversos serviços de bar e de cafeteria, bafado e mesa, preparando e servindo aperitivos, águas, vinhos, café, outras bebidas e alimentos à mesa e ao balcão;• Efectuar o atendimento de grupos em serviços especiais – <i>breakfast parties</i>, <i>parties de honra</i>, outros;• Assegurar um bom clima relacional com o cliente, utilizando a língua materna, a língua inglesa e a língua francesa.
Subunidades de Formação		Conteúdos Programáticos
N.º / Duração	Designação / Objectivos Específicos	
2.1. 75 horas	Preparação e execução do serviço de cafeteria, bafado e mesa Identificar os vários tipos de alimentos, suas características e processos de preparação e confecção	Os alimentos, suas características e confecção <ul style="list-style-type: none">• Tipos e características gerais e de qualidade dos produtos alimentares• Confecção de pratos principais (carnes, peixes, mariscos)• Preparação de entradas, acompanhamentos e guarnições (massas, arroz, batatas, legumes, hortaliças, etc.)• Preparação de sobremesas (tortas, queques, doces, etc.)• Preparação de bebidas (vinhos, licores, potiduras, bebidas aromáticas, especiarias, etc.)• Processos básicos de preparação culinária dos diferentes alimentos (cozer, assar, grelhar, saltear, estufar, etc.)• Receitas típicas• Princípios gerais de dietética<ul style="list-style-type: none">- Constituintes, proporções e aplicações- Regimes alimentares e dietéticos- Exigências de conservação e de higiene no manuseamento dos alimentos e importância da sua aplicação- Boas práticas de higiene e segurança
	Identificar os hábitos alimentares, as gastronomias e as tradições gastronómicas modernas e tradicionais	Regimes alimentares e gastronomia <ul style="list-style-type: none">• Condicionantes dos hábitos e regimes alimentares, nas vertentes geográficas, religiosas e culturais• Aspectos históricos e culturais do <i>fast food</i>• Principais refeições alimentares e gastronómicas relacionadas com as religiões - judaica, maometana, hindu• Novos conceitos e orientações sobre alimentação e suas consequências• As tradições gastronómicas e a gastronomia• A influência da cultura na gastronomia• Influência dos modos de vida nos modernos tipos de ofertas gastronómicas• Gastronomia regional portuguesa



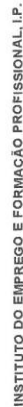
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.

APPLIED SCIENTIFIC FORMULA, AG	Use of Propofol in Propofol in Barbiturate	1948 - 1-1-2007	13/20
--------------------------------	--	-----------------	-------



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL- I.P.

[illegible]

[illegible]

Journal of the American Medical Association 2007; 297:1620



Subunidades de Formação		Conteúdos Programáticos
N.º / Duração	Designação / Objetivos Específicos	
3.1. 200 horas	<p>Preparação e execução do serviço de bebidas simples</p> <p>Reconhecer, caracterizar e servir vinhos</p>	<p>Serviço de vinhos</p> <ul style="list-style-type: none">- Tipos e sua classificação- Vinhos comuns - brancos, tintos, verdes- Vinhos especiais - doces de mesa, licorosos, generosos, espumantes, espumões gasificados, outros- Importância dos vinhos portugueses- Regiões demarcadas portuguesas e características dos respectivos vinhos- Compatibilidade entre vinhos e alimentos- Modos de serviço de vinhos- Armazenamento e conservação de cada vinho- Armazenamento e conservação dos equipamentos e utensílios utilizados- Normas técnicas e protocolos para servir os diversos tipos de vinho- Procedimentos de transporte- Procedimentos de atendimento ao cliente e aos serviços- Apresentação e o desmoldar da garrafa- Decantação- O verter do vinho- O servir do vinho- Boas práticas de higiene e segurança
3.2. 200 horas	<p>Preparação e execução do serviço de bebidas compostas</p> <p>Preparar (confeccionar, apresentar e servir) bebidas compostas do tipo short drinks</p>	<p>Preparação e serviço de bebidas compostas do tipo short drinks</p> <ul style="list-style-type: none">- Tipos de bebidas compostas, com e sem álcool que podem ser servidas num bar (short drinks)- Cocktail before dinner, after dinner, party drink- Outras- Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios- Outros ingredientes (ex. bebidas, frutos, ovos, leite, condimentos,- Tipo de bebidas- Elementos comestíveis e não comestíveis para decorações- Finalidades e formas de utilização do equipamento, máquinas e utensílios (ex. titulador de gelo, cups, shaker, copos para líquidos, balde para gelo (nappe), outros)- Armazenamento e conservação dos produtos / matérias-primas e dos equipamentos e utensílios- Técnicas de preparação de bebidas compostas (short drinks)- Letura, interpretação e aplicação de receitas- Descasque e corte dos frutos- A maceração da fruta (cup)- Graduação alcoólica das diversas bebidas- O gelar dos recipientes- O gelar dos recipientes- Tabela de pesos das diversas bebidas por litro- Preparação das bebidas (ex. percentagens de ingredientes, formas e apresentação)- Temperatura aconselháveis para o serviço de cada bebida- Técnicas de preparação de semi-produtos utilizados na decoração de bebidas- Armazenamento, com açúcar ou sal- Outros enfeites (comestíveis e não comestíveis)- Processos de execução- Técnicas de serviço- Captação aconselhada das diversas bebidas



Subunidades de Formação		Conteúdos Programáticos
N.º / Duração	Designação / Objetivos Específicos	
3.3. 200 horas	<p>Preparação e execução do serviço de bebidas compostas</p> <p>Preparar (confeccionar, apresentar e servir) bebidas compostas do tipo hot drinks</p>	<p>Preparação e serviço de bebidas compostas do tipo hot drinks</p> <ul style="list-style-type: none">- Tipos de bebidas compostas, com e sem álcool que podem ser servidas num bar (hot drinks)- Coddlers- Crusts- Daisies- Fizzes- Patches- Sangarres- Sangria- Singa- Sodas- Sour- Toddlers- Outros- Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios- Outros ingredientes- Finalidades e formas de utilização do equipamento, máquinas e utensílios- Armazenamento e conservação dos produtos / matérias-primas e dos equipamentos e utensílios- Técnicas de preparação de bebidas compostas (hot drinks)- Letura, interpretação e aplicação de receitas- Graduação alcoólica das diversas bebidas- O gelar das bebidas- Tabela de pesos das diversas bebidas por litro- Preparação das bebidas (ex. percentagens de ingredientes, formas e apresentação)- Temperatura aconselháveis para o serviço de cada bebida- Técnicas de preparação de semi-produtos utilizados na decoração de bebidas- Armazenamento, com açúcar ou sal- Outros enfeites (comestíveis e não comestíveis)- Processos de execução- Técnicas de serviço- Captação aconselhada das diversas bebidas



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.

Subunidades de Formação		Conteúdos programáticos
N.º / Duração	Designação / Objectivos Específicos	
3.3. 50 horas	Serviço de bebidas na restauração e hotelaria em língua inglesa e em língua francesa Utilizar a língua inglesa e a língua francesa na comunicação em situação profissional	<p>Língua inglesa – serviço de bebidas na restauração e hotelaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de comunicação e atendimento aplicadas em situação profissional - Vocabulário geral e técnico específico ao sector e à profissão - Expressão oral no contexto social e profissional <p>Língua francesa – serviço de bebidas na restauração e hotelaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de comunicação e atendimento aplicadas em situação profissional - Vocabulário geral e técnico específico ao sector e à profissão - Expressão oral no contexto social e profissional

* A língua francesa pode, sempre que as necessidades regionais ou locais o justificarem, ser substituída por uma outra língua estrangeira.

Anexo 3

Guião das entrevistas

Anexo 3: Guião das entrevistas

- Qual a formação académica que possui? Qual a formação que o habilita a ser formador?
- Há quantos anos exerce a profissão de formador?
- Motivos que o levaram a esta actividade?
- Exerce (ou já exerceu) outra profissão? Se sim, qual a actividade profissional principal.
- Dá formação em outras entidades formadoras?
- É formador em que área/s? (sociocultural? científica? tecnológica?)
- Qual o público que forma?
- Tem conhecimento que existem referenciais pré-definidos para a concepção destes cursos?
Como foi o seu primeiro contacto com o referencial?
- Utiliza esses referenciais? Em que situações e de que forma? Pode dar alguns exemplos.
Quando planeia as suas sessões tem o referencial presente?
- O que pensa desses referenciais (considera-os adequados ao público e conteúdos a formar)?
Porquê? Pode dar alguns exemplos concretos relativos à sua actividade enquanto formador.
- Globalmente, considera que a existência dos referenciais de formação facilita ou complica a actividade do formador? Porquê? E relativamente aos formandos? Porquê?
- O que é que mais fácil na utilização desses referenciais? E o que é mais difícil?
- Considera que os referenciais orientam ou condicionam a actividade dos formadores? De que forma?
- Que tipo de utilização faz dos referenciais? Pode dar alguns exemplos concretos dessa utilização?
- Qual a margem de manobra que possui para utilizar os referenciais?
- A utilização dos referenciais difere de curso para curso/de grupo para grupo? Difere de cursos para jovens de cursos para adultos?
- Partilha informação entre colegas sobre a utilização dos referenciais? Quando, em que situações e sob que forma existe esta partilha.

- Faz o planeamento temporal da formação em função do que está previsto nos referenciais? Em função de que critérios faz este planeamento?
- Organiza os conteúdos da formação em função desses s referenciais? Em função de que critérios faz esta organização?
- Concebe/reutiliza actividades próprias para dar resposta à exigência dos referenciais? Em função de que critérios faz a escolha das actividades para desenvolver em formação?
- Sente a necessidade de introduzir conteúdos/actividades/exercícios na formação que não estão previstos no referencial? Porquê? Pode dar alguns exemplos.
- Tem a possibilidade de acrescentar ou retirar conceitos/actividades/exercícios para além do que está prescrito no referencial? Em que situações é que o pode fazer? Pode dar alguns exemplos.
- A avaliação dos formandos está relacionada de alguma forma com o referencial? Eles têm que preencher/cumprir todos os critérios previstos no referencial ou apenas uma parte (se apenas uma parte, qual parte, que critérios foram escolhidos, quem escolheu esses critérios e porquê)?
- Existe algum tipo de controlo sobre a forma como utilizou os referenciais?
- Mudava alguma coisa na forma ou conteúdo dos referenciais que utiliza? O quê?
- Como acha que deveria ser a articulação entre a formação e o referencial?
- Qual pensa ser o uso de um referencial?
- Qual o sentido do referencial em formação? Para que serve?
- Na sua opinião, como deveriam ser construídos os referenciais de formação?
- Como é possível gerir os dois mundos: a profissão e a formação da profissão, para a construção do referencial?
- Poderia me indicar em concreto um exemplo de actividade/exercício que foram feitos para cumprir uma parte específica do referencial (que gostava que me indicasse qual é a parte do referencial), o modo como foram resolvidos pelos formandos e como é que os avaliou?
- Gostaria de acrescentar alguma coisa que considere que possa ser relevante para este domínio?

Anexo 4

Categorias da análise de conteúdo com o *Tropes*

Anexo 4: Categorias da análise de conteúdo com o *Tropes*

Análise das práticas sobre o referencial	
Acessível	
Atualizados e revistos	
Adequação	Adequado
	Não adequado
Ambicioso	
Desfasamento	Desajustar
	Desfasar
	Ultrapassado
Exigentes	
Extensos	Extenso
	Exaustivo
Facilitar	Facilitar
	Complicar
Flexibilidade	
Orientar	Orientar
	Condicionar
Prático	
Características do referencial	
Base	Base de tudo
	Ferramenta base
	Serve de base
Condutor	Fio condutor
	Linha condutora
Orientação	Boa orientação
	Guia
	Guia de orientação
	Linha orientadora
	Ponto de referência
	Referência
	Uma indicação
	Uma orientação
Ponto de partida	Ponto de partida
	Rampa de lançamento
O que fazem para o poder utilizar	
Abordagem	
Adaptações	Adaptar
	Adequar
	Ajustar
	Estratégias
	Gestão
Cumprimento do referencial	
Utilização do referencial	
Consulta	Indicações
	Orientações
	Sugestões
Rigidez	
Planificação	Planificar
	Planear
Presença do referencial	
Sumariar	

Anexo 5

Gráficos das frequências das subcategorias

Anexo 5: Gráficos das frequências das subcategorias

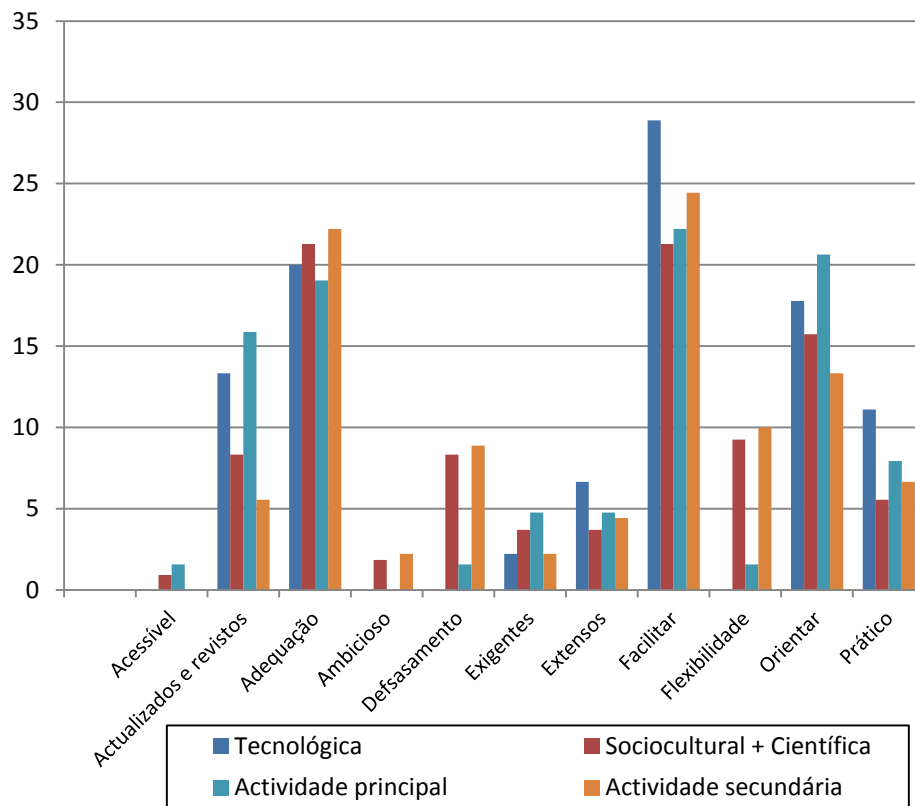


Gráfico1: Frequências das subcategorias de *análise das práticas sobre o referencial*, por área de formação e tipo de actividade

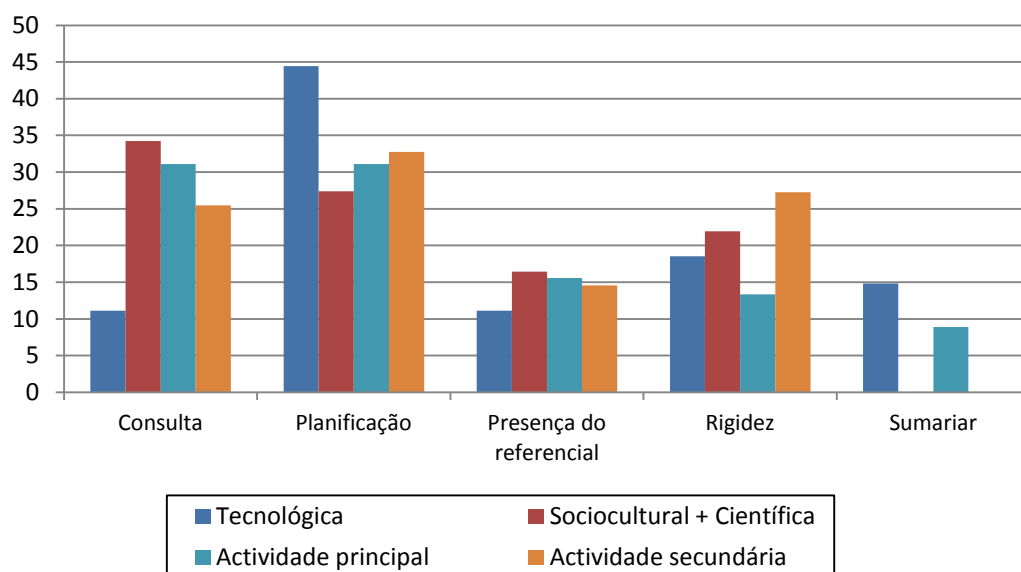


Gráfico2: Frequências das subcategorias de *utilização do referencial*, por área de formação e tipo de actividade

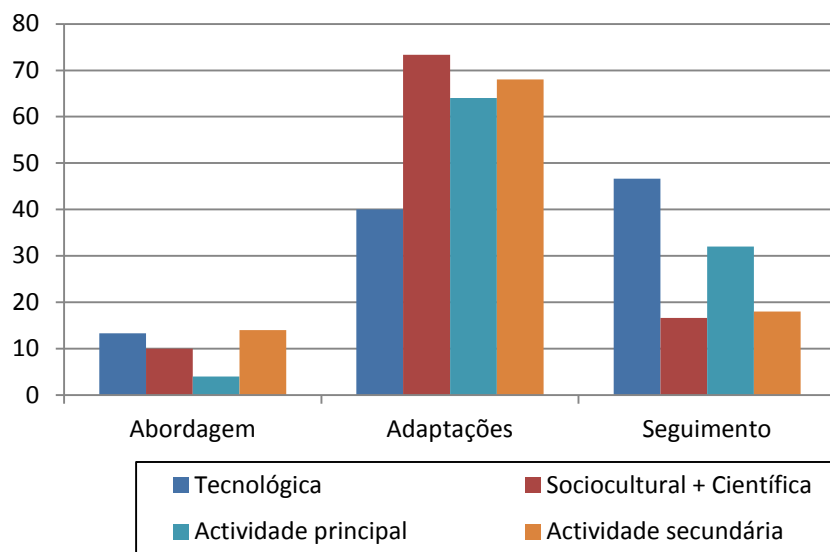


Gráfico3: Frequências das subcategorias de *o que fazem para o utilizar*, por área de formação e tipo de actividade

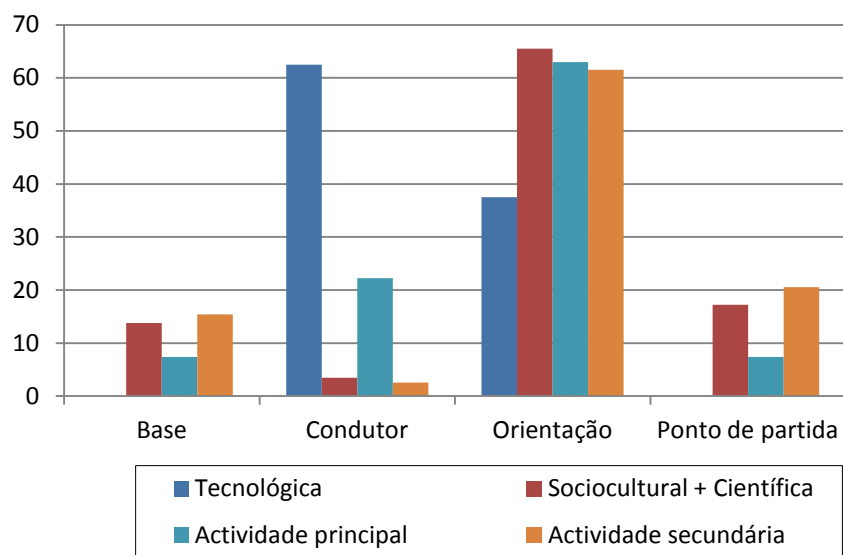


Gráfico 4: Frequências das subcategorias de *características do referencial*, por área de formação e tipo de actividade